

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

IDENTIFICATION DE MÉTHODES PÉDAGOGIQUES ET DÉVELOPPEMENT DE
STRATÉGIES D'INTERVENTION QUI FAVORISENT LA CRÉATION ET L'EXPRESSION
ARTISTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT D'UNE DISCIPLINE DE L'ESTAMPE
AUPRÈS D'ÉTUDIANTS DE PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ARTS VISUELS ET MÉDIATIQUES

PAR
CHANTAL CÔTÉ

OCTOBRE 2007

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à témoigner toute ma gratitude aux personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire. Avant tout, à Madame Mona Trudel, professeur à l'École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal, qui a été ma directrice de maîtrise. Je la remercie pour ses encouragements soutenus, sa compréhension et sa rigueur intellectuelle. Malgré la distance physique qui nous sépare, elle à Montréal, moi à Québec, Madame Trudel m'a soutenue avec constance et générosité. Je garderai en mémoire son respect des valeurs humaines et son sens de l'éthique.

Merci à Madame Francine Chaîné, professeur à l'École des arts visuels de l'Université Laval, qui a su me conseiller et me guider dans mon projet d'études de deuxième cycle en enseignement des arts.

Toute ma reconnaissance à Yolande Prémont, à Sylvie Jobin et à Julie Desjardins pour leur générosité et leur amitié.

Enfin, un merci bien chaleureux à Jacques, Raphaël et Tristan et pour leur patience et leur encouragement.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
LE SUJET DE RECHERCHE	4
1.1. Introduction.....	4
1.2 L'origine du questionnement	4
1.3 Le contexte d'enseignement à l'École des arts visuels de l'Université Laval	7
1.4 La problématique	9
1.5 La question de recherche.....	11
1.6 Les objectifs de recherche.....	11
CHAPITRE II	
LE CADRE THÉORIQUE	13
2.1 Introduction.....	13
2.2 De l'enseignement à l'apprentissage : les facteurs de changement.....	14
2.3 Le paradigme apprentissage : un enseignement centré sur l'étudiant.....	16
2.4 Les principaux rôles de l'enseignant en art.....	18
2.4.1 L'encadrement.....	19
2.4.2 L'engagement	21
2.4.3 Le dialogue.....	23
2.5 Le partenariat enseignant/étudiant dans une situation d'apprentissage	25
2.5.1 La motivation de l'enseignant et de l'étudiant comme facteur de réussite	27
2.6 Le processus de création : de la nécessité d'en développer une compréhension articulée.....	29
2.6.1 La dynamique de création vue par des artistes et des pédagogues.....	30
2.6.2 La dynamique de création en estampe	36

CHAPITRE III	
LA MÉTHODOLOGIE	38
3.1 Introduction.....	38
3.2 La recherche qualitative.....	38
3.3 L'approche heuristique	39
3.3.1 Les étapes de l'approche heuristique selon Craig	40
3.4 Le déroulement de la recherche.....	42
3.4.1 La présentation du projet de recherche aux étudiants	42
3.4.2 La population ciblée	44
3.5 La collecte des données : les outils méthodologiques privilégiés	46
3.5.1 Le journal de bord.....	46
3.5.2 Les documents photographiques	47
3.5.3 La bande vidéographique	48
3.5.4 Les textes des étudiants	48
3.6 Le traitement des données	49
CHAPITRE IV	
LE PROJET DE RECHERCHE	54
4.1 Introduction	54
4.2 L'expérience sur le terrain.....	54
4.2.1 Les étapes de ma démarche de recherche	54
4.3 Les objectifs poursuivis	56
4.3.1 Le cours de sérigraphie : description et objectifs du cours	56
4.3.2 Le contenu du cours.....	61
4.3.3 Mon intention pédagogique.....	62
4.4 La description et l'analyse du projet	62
4.4.1 La présentation des thèmes et des sous-thèmes.....	62
4.4.2 Thème 1 : L'engagement des étudiants.....	63
4.4.3 Thème 2 : Les besoins des étudiants	67
4.4.4 Thème 3 : L'attitude de l'enseignant	74
CONCLUSION	81
APPENDICE A	
PLAN DE COURS ARV-11696, SÉRIGRAPHIE I	87

APPENDICE B	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	91
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	92

LISTE DES FIGURES

3.1	Illustration du travail d'analyse dans mon atelier.....	52
3.2	Illustration du travail d'analyse dans mon atelier.....	52
3.3	Illustration du travail d'analyse dans mon atelier.....	52
4.1	Exemples de travaux de fin de session: sérigraphie sur verre.....	59
4.2	Exemples de travaux de fin de session: sérigraphie sur carton, 3D.....	59
4.3	Exemples de travaux de fin de session: sérigraphie sur toile, 3D.....	59
4.4	Exemples de travaux de fin de session : sérigraphie sur tissus récupérés et cousus.....	59
4.5	Exemples de travaux en sérigraphie : mosaïque de variantes.....	59
4.6	Exemples de travaux de fin de session: sérigraphie sur plexiglass et et techniques mixtes.....	59
4.7	L'atelier de sérigraphie.....	60
4.8	L'atelier de sérigraphie.....	60
4.9	L'atelier de sérigraphie.....	60
4.10	Recherche sur la variante- travail d'un étudiant en design graphique.....	70
4.11	Recherche sur la variante- travail d'un étudiant en design graphique.....	70
4.12	Recherche sur la variante- travail d'un étudiant en design graphique.....	70
4.13	Recherche sur la variante- travail d'un étudiant en design graphique.....	70
4.14	Recherche sur la variante- travail d'un étudiant en design graphique.....	70
4.15	Recherche sur la variante- travail d'un étudiant en design graphique.....	70
4.16	Recherche sur la variante- travail d'une étudiante en arts visuels.....	71
4.17	Recherche sur la variante- travail d'une étudiante en arts visuels.....	71
4.18	Recherche sur la variante- travail d'une étudiante en arts visuels.....	71
4.19	Copies d'atelier en sérigraphie.....	80

LISTE DES TABLEAUX

3.1	Profil des étudiants inscrits au cours au cours de sérigraphie à la session Hiver 2006	45
3.2	Thèmes et sous-thèmes retenus	53
4.1	Thème 1 : L'engagement des étudiants.....	63
4.2	Thème 2 : Les besoins des étudiants.....	67
4.3	Thème 3 : L'attitude de l'enseignant.....	74

RÉSUMÉ

Ce mémoire de recherche en enseignement des arts porte sur l'identification de méthodes pédagogiques et de stratégies d'intervention qui aident les étudiants à mieux arrimer les savoir-faire liés à la pratique de la sérigraphie à une démarche de création plus ouverte. Le projet de recherche puise aux sources mêmes de mes expériences professionnelles en tant qu'artiste et pédagogue. L'objectif de cette exploration est d'améliorer mon enseignement de la sérigraphie auprès d'étudiants de premier cycle à l'université. Le cadre théorique sur lequel s'appuie la recherche est axé principalement sur deux concepts : d'une part, le paradigme apprentissage, centré sur l'étudiant et sur le rôle respectif des partenaires, l'enseignant et l'étudiant, dans la formation artistique, d'autre part, la création, concept priorisé dans mon enseignement de l'estampe. La recherche qualitative et l'approche heuristique sont les méthodes d'investigation utilisées pour effectuer ma recherche. Le cours de sérigraphie sert de terrain de recherche et la population ciblée est le groupe d'étudiants du cours de sérigraphie. Les outils de cueillette de données sont le journal de bord, la bande vidéographique, la photographie et les textes des étudiants. Les données recueillies ont été analysées qualitativement et la construction d'un arbre thématique a permis de retenir trois thèmes récurrents : l'engagement de l'étudiant, les besoins des étudiants et l'attitude de l'enseignant. Ces thèmes sont analysés de façon descriptive puis interprétative, accompagnés de citations provenant du journal de bord, des textes des étudiants ou de documents photographiques. En conclusion, ce mémoire identifie des modes d'intervention qui pourraient améliorer ma pratique de l'enseignement d'une discipline de l'estampe. Dans un plus large créneau, les résultats de cette recherche visent hypothétiquement l'amélioration de l'enseignement des arts au niveau universitaire.

Mots clés : paradigme apprentissage – création – estampe – étudiant – enseignement - artiste et enseignant universitaire

INTRODUCTION

L'origine de mon questionnement provient, d'une part, d'observations relevées dans ma pratique de l'enseignement comme chargée de cours à l'École des arts visuels de l'Université Laval à Québec et d'autre part, de la pratique de l'estampe dans ma démarche de création en art. Ma problématique résulte principalement de constatations révélées dans mon enseignement de la sérigraphie. J'ai noté que les étudiants tendent à accorder beaucoup d'importance à la performance technique et manifestent un stress démesuré lorsqu'ils travaillent dans l'atelier de sérigraphie. Ces deux observations me portent à croire que ces attitudes perturbent inévitablement le processus de création et ne favorisent pas le développement d'une démarche de création personnelle. À partir de ces observations, je suis portée à penser que les étudiants ont de la difficulté à s'engager dans leur formation en art. En tant qu'artiste, consciente du processus créateur, des décisions, des choix, des attentes nécessaires et des hasards qui mènent la création d'une œuvre, je pouvais certainement les accompagner et les aider à s'engager dans une démarche de création. Il était alors évident que je devais, non seulement modifier mes méthodes pédagogiques et mes stratégies d'intervention. Je devais porter un regard réflexif et critique sur mon enseignement.

Maintenant, je souhaite, à travers cette recherche, identifier des stratégies d'enseignement qui vont aider les étudiants à mieux arrimer les savoir-faire liés à la pratique de la sérigraphie à l'adoption d'une attitude de création plus épanouie. L'objectif de ma recherche vise l'amélioration de mon enseignement pour mieux accompagner les étudiants dans leur formation en art. Je souhaite aussi comprendre le lien qui unit mon expérience de la création à celle de l'enseignement des arts. Ultimement, mon désir est d'apporter ma contribution à l'enseignement de l'estampe en vue d'améliorer, un tant soit peu, la formation des étudiants en art à l'Université Laval.

Ce texte de mémoire comporte quatre chapitres. Le chapitre I est consacré à la présentation de l'origine du questionnement, du contexte de l'enseignement des arts à l'Université Laval, de la problématique, de la question et des objectifs de recherche.

Au chapitre II, le lecteur retrouvera le cadre théorique à double cadre référentiel : le paradigme de l'apprentissage et la dynamique de création. Pour le paradigme de l'apprentissage, j'ai investigué les textes d'auteurs qui traitent de l'apprentissage et de l'enseignement. Je fais référence au changement de paradigme en enseignement depuis les années quatre-vingt-dix et je décris les principaux rôles que l'enseignant en art doit jouer dans le contexte d'un enseignement centré sur l'étudiant, en occurrence le paradigme apprentissage. Enfin, je mentionne la motivation de l'enseignant et de l'étudiant comme facteur de réussite.

J'ai aussi consulté plusieurs ouvrages qui traitent du processus de création et les différentes théories qui y sont avancées. Mes recherches ont permis de mieux comprendre la dynamique du processus de création et de faire des avancés dans le champ de la dynamique de création en estampe plus spécifiquement. L'élaboration du cadre théorique m'a permis de baliser l'envergure de la recherche en l'adaptant au contexte universitaire et m'a procuré des assises solides pour traiter et analyser les données recueillies dans le cadre de mon enseignement à l'université.

Le chapitre III, traite des approches favorisées et utilisées pour explorer mon champ d'application pédagogique. L'approche heuristique, s'inscrivant dans le champ de la recherche qualitative, est utilisée pour explorer l'ensemble des applications pédagogiques. Cette approche développée par Craig (1978) est particulièrement adéquate pour me permettre de porter un regard sur ma pratique de l'enseignement. Dans ce chapitre, je présente aussi les différents outils de cueillette utilisés pour noter les données susceptibles de m'aider à trouver des stratégies pour améliorer mon enseignement.

Le chapitre IV est entièrement consacré à l'analyse des données. J'annonce les thèmes les plus récurrents après avoir procédé à la construction d'un arbre de thématisation pour hiérarchiser les thèmes et les subdiviser. Je présente ensuite les résultats de mon analyse accompagnés de photos qui illustrent les propos traités.

En guise de conclusion, je rappelle le but de ma recherche, la problématique, les objectifs poursuivis, les questions de recherche et les méthodes utilisées pour, d'une part recueillir des données pertinentes et d'autre part, pour les analyser. Enfin, je rappelle les résultats de l'analyse, les méthodes pédagogiques et les stratégies d'enseignement qui pourraient contribuer à améliorer ma pratique d'enseignante à l'Université Laval. Je tente enfin de trouver les moyens de mettre à profit ces résultats dans d'autres cours en art à l'Université Laval et éventuellement d'aider d'autres artistes qui comme moi, enseignent des techniques particulières et s'interrogent sur les stratégies qu'il serait opportun d'utiliser pour rendre leur enseignement plus harmonieux en regard de leur pratique artistique et des besoins de la clientèle que forment les étudiants de premier cycle universitaire.

CHAPITRE I

LE SUJET DE RECHERCHE

L'estampe, comme toute forme d'art,
n'est pas une obligation mais plutôt un plaisir.
Sa connaissance ou sa pratique
ne sont pas pour autant des aptitudes innées
et encore moins évidentes.
Elle s'apprend, elle se cultive, et doit se mériter.

Jorge de Sousa Noronha

1.1 Introduction

Ce premier chapitre présente, en premier lieu, l'origine du questionnement. Dans cette première partie, je trace un portrait de mes différents parcours; celui de la création en arts visuels, celui de l'enseignement des arts et celui de la formation académique. Le lecteur pourra ainsi faire un lien entre ces divers itinéraires et découvrir les motivations qui m'ont menée à entreprendre cette recherche. Ensuite, je décris le contexte de l'enseignement à l'École des arts visuels de l'université Laval, les différents programmes offerts et le contexte dans lequel s'inscrit le cours de sérigraphie, cadre principal de ma recherche. Enfin, j'énonce la problématique, les questions et les objectifs que je souhaite atteindre au terme de cette recherche en enseignement des arts.

1.2 L'origine du questionnement

Mon projet de recherche émane de deux pratiques que je poursuis parallèlement depuis plus de vingt ans : la création en arts visuels et l'enseignement des arts. Je suis à la fois artiste en arts visuels spécialisée en estampe et chargée de cours à l'Université Laval, à Québec, depuis 2002. Ma démarche artistique et ma pratique de l'enseignement m'incitent à porter continuellement attention au processus de création et aux spécificités de son instauration comme œuvre d'art originale et contemporaine.

Comme artiste, mes réflexions m'ont amenée à affirmer la singularité de ma démarche en estampe. Quelques expériences connexes s'ajoutent à mon curriculum et contribuent à

enrichir ma démarche de recherche dans le champ de l'estampe actuelle. Ainsi, qu'ils s'agissent de résidences de création, de commissariat, de stages de perfectionnement ou de participation à des expositions à l'étranger, toutes contribuent à l'amélioration de ma pratique de l'enseignement des arts. Ma participation active dans l'organisation d'un colloque d'envergure internationale, *Estampe contemporaine: la perméabilité des frontières* m'a aussi stimulée à poursuivre mes recherches sur la contemporanéité de l'estampe, sur ces spécificités et sur la mixité des disciplines en arts visuels¹.

Je suis membre active d'Engramme depuis plus de vingt et je fais régulièrement la promotion de ce centre d'artistes autogéré de la Coopérative Méduse à Québec. Dans le cadre de mon enseignement, j'invite les étudiants à visiter les expositions en estampe et à soumettre un dossier pour les deux concours qui sont offerts étudiants en arts à l'Université Laval. C'est pour moi une façon de faire la diffusion de l'estampe au Québec mais c'est aussi une belle occasion de parler du métier d'artiste et du milieu de l'art visuel actuel. Pour moi, il est important que les étudiants n'établissent pas de frontière entre mes deux champs d'intérêts professionnels. C'est la position qui me rend la plus confortable et qui, selon moi, favorise le plus les étudiants en art.

Ma carrière en enseignement des arts a commencé en 1979, après avoir terminé des études de premier cycle en arts visuels à l'Université Laval. J'ai obtenu un certificat en enseignement collégial de l'Université Laval deux ans plus tard. Pendant plus de vingt ans, je me suis engagée dans la formation des étudiants en art parallèlement à la création artistique. En 1999, dans un profond sentiment d'essoufflement, j'ai décidé d'entreprendre une maîtrise en arts visuels pour améliorer ma pratique artistique.

En 1999, alors que j'étais encore étudiante à la maîtrise en arts visuels, j'ai obtenu un poste d'assistante en sérigraphie à l'Université Laval. Cette nouvelle expérience en enseignement a été très valorisante; le contact avec une clientèle étudiante adulte me réconciliait avec le métier d'enseignante.

¹ Ce colloque a été présenté à la Salle Multi de la Coopérative Méduse, le 12 octobre 2002. Six conférenciers de divers pays furent invités à présenter leurs réflexions autour d'un questionnement sur le décroisement des disciplines artistiques.

À la session d'automne 2004, une seconde expérience en enseignement à l'université Laval s'est ajoutée à mon curriculum. J'ai donné le cours *Geste, technique et langage plastique*, cours obligatoire en deuxième année du baccalauréat en enseignement des arts plastiques. Cette expérience professionnelle m'a permis de réaliser que je voulais toujours poursuivre une carrière dans l'enseignement. Néanmoins, si je désirais poursuivre ma carrière à l'université, il serait souhaitable que j'entreprenne des études de deuxième cycle en enseignement des arts.

Je décris maintenant ma démarche de création pour que le lecteur puisse bien saisir le lien qui unit ma pratique artistique et ma pratique en enseignement. Mon travail en art s'élabore selon un processus basé sur l'immédiateté, la présence et le hasard; d'emblée, la notion de catastrophe, le bouleversement dû à un accident possible, est inhérente à mon processus de création. J'utilise l'estampe comme un médium me permettant de produire des œuvres uniques plutôt que des multiples. En évitant les tirages identiques, j'ajoute le plaisir du jeu à l'action d'imprimer et de graver. En ce sens, mon travail en estampe comporte une part importante de décisions liées au hasard. Les aléas de la production rendent plus dynamique le développement du processus de création tout en favorisant un état d'alerte perpétuel.

Dans la création artistique comme dans l'enseignement, mes conduites sont directement liées à mon goût de l'aventure; le risque fait partie de mon quotidien et l'attrait de l'inconnu me pousse à agir. Je travaille souvent sous pression et l'adrénaline, cette hormone d'urgence, me pousse à prendre des risques et à me placer en situation de danger. Il va sans dire qu'avec l'expérience acquise, les risques sont moins élevés cependant je suis bien consciente que mon attitude est inhérente à ma personnalité. Je serais même portée à croire que, dans mon cas, ce comportement m'aide à établir une relation spontanée, directe et franche avec les étudiants. Parallèlement à mon expérience en pédagogie, comme praticienne en arts visuels spécialisée dans la discipline de l'estampe, je porte une attention particulière au processus de création. Dans ma démarche, je traite la démarche de recherche artistique comme faisant partie de l'œuvre à venir.

La corrélation de mes expériences me pousse aujourd'hui à m'interroger sur mon enseignement de l'estampe et à poursuivre mes investigations dans ce champ disciplinaire,

auprès d'étudiants de premier cycle en arts visuels. L'exploration créatrice, dans l'utilisation d'une discipline de l'estampe comme dans toute discipline artistique, étant garante de l'expression artistique et de l'authenticité de l'œuvre, je souhaite ainsi identifier des méthodes pédagogiques et des stratégies d'intervention qui vont justement favoriser l'instauration d'une attitude exploratoire chez les étudiants.

1.3 Le contexte d'enseignement à l'École des arts visuels de l'Université Laval

À l'école des arts visuels de l'Université Laval, on offre cinq différents programmes de premier cycle, trois mènent à l'obtention d'un baccalauréat et deux à l'obtention d'un certificat. Les programmes sont les suivants : Baccalauréat en arts plastiques, Baccalauréat en design graphique, Baccalauréat en enseignement des arts, Certificat en arts visuels, Certificat et art et science de l'animation interactive. En me basant sur les informations recueillies sur le site Internet de l'École des arts visuels, je décris succinctement les principaux objectifs de chacun d'eux. Puisque mon projet de recherche porte sur l'identification de méthodes pédagogiques et de stratégies d'intervention qui favorisent la création artistique et l'expression artistique, j'ai retenu uniquement les objectifs qui concernent la création en art. Ainsi, pour ne pas alourdir le texte, j'ai volontairement omis de mentionner les objectifs qui sont liés à des tâches d'une autre nature et qui touchent des aspects plus spécifiques à chaque programme.

Baccalauréat en arts plastiques :

- Produire des images et des objets poétiques;
- Analyser sa production personnelle et la situer dans un contexte général;
- Créer des œuvres signifiantes et originales;
- Améliorer ses dispositions à percevoir;
- Améliorer ses dispositions à s'exprimer;
- Accroître la souplesse et la précision du geste artistique;
- Renforcer la dextérité de base dans la manipulation d'instruments techniques.

Baccalauréat en design graphique :

- Créer des signes, des images et des figures en vue de transmettre un concept, une information ou un message;
- Expérimenter différents moyens d'expression visuelle (dessin, typographie, photographie, illustration, infographie, multimédia, etc.) en tenant compte des exigences techniques qui leur sont propres;
- Évaluer les qualités plastiques, l'aspect sémantique ainsi que la portée culturelle et sociale des réalisations visuelles.

Baccalauréat en enseignement des arts :

- S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel;
- Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions;
- Agir en connaisseur d'art et entretenir une culture artistique vivante et engagée;
- S'engager dans des démarches de réflexion sur l'art, l'artiste et la société;
- Maîtriser des savoir-faire techniques et technologiques dans sa production créative;
- S'engager dans des démarches de production personnelles et autonomes en s'appuyant sur des attitudes créatives;
- Concevoir des appréciations critiques adaptées et sensibles sur des objets d'art de régions, d'époques, de formes et de styles différents.

Certificat en arts visuels :

- Développer une sensibilité aux arts plastiques par des pratiques de base;
- Aiguiser le sens de l'analyse et de la critique;
- Acquérir certaines connaissances de l'évolution historique en art et favoriser l'acquisition d'une culture générale liée à la pratique;
- Accroître une dextérité de base et une compréhension des systèmes dans la manipulation d'outils et d'instruments techniques incluant les nouvelles technologies de l'information.

Certificat en art et science de l'animation interactive :

- Développer la connaissance de l'animation, dans une perspective historique;
- Développer la connaissance théorique et pratique des procédés traditionnels et numériques de l'animation;
- Développer la capacité de conceptualiser et de développer des œuvres d'animation

riches et novatrices sur le plan du contenu;

- Développer la capacité de développer la vision personnelle nécessaire à la création d'œuvres animées originales.

Les cours en technique d'impression font partie des cours à option et sont offerts à tous les étudiants en art sauf aux à ceux du certificat en art et science de l'animation interactive. Les trois disciplines offertes sont: la gravure, la lithographie et la sérigraphie. Le cours, *L'estampe et le multiple*, est un cours de perfectionnement qui s'adresse aux étudiants ayant suivi un cours de premier cycle dans une des trois techniques. Ce cours vise à développer une pratique réflexive et critique sur la création en estampe et sur l'esthétique actuelle de l'image imprimée tout en permettant à l'étudiant de perfectionner les techniques d'estampe précédemment acquises.

La tâche d'enseignement qui m'est offerte de façon récurrente, en tant que chargée de cours, est le cours de sérigraphie. Ainsi, peu importe le programme dans lequel chaque étudiant est inscrit, je poursuis le même objectif général : former les étudiants en le mettant en situation de créer, en sérigraphie, en le rendant capable de critiquer son travail et de le situer par rapport à celui des autres et par rapport au contexte général de l'art. Je souhaite ainsi transmettre aux étudiants le goût de créer, en adoptant une attitude ouverte et une attention à « l'œuvre qui prend corps. » (Anzieu, 1981)

1.4 La problématique

Les raisons qui m'ont menée à vouloir entreprendre une maîtrise en enseignement des arts visuels et médiatiques proviennent d'observations relevées dans l'enseignement de la sérigraphie auprès d'étudiants de premier cycle à l'École des arts visuels de l'Université Laval. J'enseigne la sérigraphie depuis maintenant quatre ans et des doutes se sont accumulés au fil des ans, qu'il s'agisse de doutes au sujet de mon enseignement ou de mes méthodes pédagogiques. Du point de vue du rendement des étudiants, j'ai aussi cumulé des déceptions quant à la qualité artistique des travaux ou au jugement critique que les étudiants portent sur leurs travaux. Je sens maintenant le besoin de porter un regard attentif sur ma pratique

professionnelle afin d'être en mesure de comprendre et d'expliquer ce qui cause mon insatisfaction dans le cours de sérigraphie.

En introduction, j'ai mentionné les circonstances qui m'ont permis de relever certains problèmes reliés à mon enseignement que je reprends ici de façon plus détaillée. Les problèmes relevés sont les suivants :

- Les étudiants tendent à accorder beaucoup d'importance à la performance technique ainsi qu'au résultat académique qui en découle.
- Les étudiants manifestent un stress démesuré lorsqu'ils travaillent en atelier ce qui, selon moi, perturbe inévitablement le processus de création.
- Les étudiants ne font pas suffisamment usage d'une démarche de création.
- Les étudiants ne sont pas portés à s'engager dans leur apprentissage de la sérigraphie.
- Les étudiants ont de la difficulté à porter un regard critique sur leurs travaux.

Afin d'aider à comprendre la genèse de ma problématique, je décris brièvement le parcours qui m'a permis d'établir ma problématique et ce à partir des circonstances dans lesquelles je suis inconfortable avec ma manière d'enseigner.

À la session d'automne 2002, j'ai donné le cours de sérigraphie pour la première fois. De façon, plus ou moins consciente, j'ai suivi les traces du professeur qui donnait le cours avant de partir à la retraite. Or, celui-ci accordait beaucoup d'importance à l'apprentissage de la technique de sérigraphie en demandant aux étudiants de réaliser des travaux axés principalement sur la qualité technique. Au cours des deux années qui ont suivi, petit à petit, j'ai développé un grand malaise avec cette approche qui ne me convenait pas du tout. Graduellement, j'ai senti le besoin de changer la formule du cours pour l'adapter à mes préoccupations pédagogiques et adopter une attitude qui tienne compte des besoins des étudiants. J'ai progressivement tenté de m'engager de façon plus soutenue dans mon enseignement; je voulais aider les étudiants à adopter une attitude plus décontractée lorsqu'ils travaillent dans l'atelier et les accompagner dans leurs projets de création en sérigraphie.

1.5 La question de recherche

Les problèmes, relevés et mentionnés précédemment, me conduisent maintenant à poser la question suivante : **Quelles sont les méthodes pédagogiques et les stratégies d'intervention qui favorisent la création et l'expression artistique dans l'enseignement de la sérigraphie auprès d'étudiants de premier cycle universitaire?** Afin de guider mes observations dans l'atteinte de mes objectifs, je m'interrogerai aussi sur les attitudes de l'enseignant qui favorisent, chez les étudiants, un plus grand engagement dans leur démarche d'apprentissage de la technique de la sérigraphie. L'engagement des étudiants étant ici considéré comme une avenue susceptible d'aider à faire d'avantage usage d'une démarche de création. Enfin, je m'interrogerai sur les besoins manifestés par les étudiants, dans le cadre du cours, en fonction d'acquérir une formation artistique qui tienne compte des objectifs des programmes en art à l'Université Laval tels que mentionnés à l'article 1.3 portant sur le contexte de l'enseignement à l'École des arts visuels de l'Université Laval.

1.6 Les objectifs de recherche

L'objectif général de cette recherche est d'améliorer ma pratique de l'enseignement de la sérigraphie au niveau universitaire en vue de favoriser la création et l'expression artistique chez les étudiants. Mon intention pédagogique, en regard de la situation, est de créer est ainsi de mieux accompagner les étudiants dans leur parcours de formation en art.

Les objectifs spécifiques visent à me permettre d'explorer le champ d'application pédagogique et à porter un regard réflexif sur ma pratique de l'enseignement d'une technique d'impression au niveau universitaire. Dans ce dessein, je dois impérativement :

- Identifier des méthodes pédagogiques et des stratégies d'intervention qui vont aider à atteindre mon objectif général, c'est-à-dire aider les étudiants à adopter une attitude qui favorise la création artistique dans une discipline en estampe, la sérigraphie.
- Comprendre le lien qui unit mon expérience de l'enseignement et ma pratique artistique.
- Développer une synergie entre mes deux champs d'expérience pour enrichir ma pratique de l'enseignement.

Il va sans dire que l'objectif ultime de cette recherche est d'apporter une contribution à l'enseignement de la discipline en vue d'améliorer la formation des étudiants en arts à l'Université Laval.

Ceci étant dit, au plan pédagogique, cette recherche vise également à développer des relations interpersonnelles qui suscitent le dialogue avec les étudiants pour comprendre les raisons pour lesquelles ils sont tendus et angoissés, pour certains, lorsqu'ils travaillent dans l'atelier. Je souhaite aussi stimuler leur curiosité et leur sens critique pour les aider à se situer par rapport au travail des pairs et au contexte artistique actuel, de façon à rejoindre l'orientation des programmes en arts visuels à l'Université Laval telle que mentionnée en introduction de chapitre.

J'ose espérer que cette recherche en enseignement des arts améliorera mes opportunités d'enseignement tout en consolidant ma position au sein de la communauté enseignante à l'École des arts visuels de l'Université Laval.

CHAPITRE II

LE CADRE THÉORIQUE

2.1 Introduction

Les années quatre-vingt-dix ont vu naître un vent de réformes scolaires dans l'enseignement universitaire en ce qui concerne les contenus de programmes et les approches pédagogiques. En effet, entre 1989 et 1996, le Conseil supérieur de l'éducation a publié plusieurs rapports sur l'état et les besoins de l'éducation dont l'étude porte sur le besoin de changement en éducation². Ces changements sont imputables à de nombreux facteurs notamment aux attentes des milieux universitaires et professionnels, à l'évolution rapide des connaissances et des technologies, au climat social et culturel, ainsi qu'à la clientèle croissante des populations universitaires. Dans le rapport annuel de 1990-1991 sur la profession enseignante, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec parle d'un renouvellement du contrat social de l'enseignant et insiste sur l'aspect réflexif et interactif de la profession. Les approches pédagogiques, le rôle de l'enseignant, de même que celui des étudiants ont dû s'adapter aux nouvelles exigences et aux nouvelles réalités du milieu académique universitaire. De nouveaux programmes d'études axés sur le développement des compétences et l'intégration des savoirs ont été mis en application entraînant par le fait même le développement de nouvelles pédagogies de l'enseignement au Québec.

Puisque la recherche de stratégies d'intervention en enseignement et l'identification de méthodes pédagogiques sont au cœur de ma recherche, il m'apparaît indiqué, dans un premier temps, de centrer mon cadre théorique autour du paradigme apprentissage³ afin de bien identifier le rôle du professeur et celui de l'apprenant dans un tel modèle d'enseignement. Dans un deuxième temps, il sera question du processus de création, de ses différentes phases et de la nécessité pour l'enseignant en art d'en acquérir une compréhension consciente.

² Je mentionne quelques titres qui font foi de cette affirmation et qui témoignent de la volonté de changement en éducation au Québec : *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social (1990-1991)*, *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle (1991-1992)*, *Vers la maîtrise du changement en éducation (1994-1995)*, *Pour un nouveau partage des pouvoirs et responsabilités en éducation (1995-1996)*.

³ J'utilise la formule « paradigme apprentissage » parce que la partie du cadre théorique portant sur l'apprentissage est principalement fondée sur l'ouvrage de Langevin et Bruneau (2000). Les deux auteurs utilisent cette formule et je les cite à plusieurs reprises. Par souci d'homogénéité, j'ai donc décidé de conserver cette formule dans l'ensemble du mémoire.

2.2 De l'enseignement à l'apprentissage : les facteurs de changement

Comme on a pu voir en introduction du présent chapitre, le système de l'éducation au Québec a subi de nombreux bouleversements dans les années quatre-vingt-dix. Ce vent de changement n'est d'ailleurs pas unique au Québec comme en font foi les écrits de certains auteurs que j'ai pu consulter. Aussi plusieurs auteurs ont traité du changement de paradigme en éducation, passant d'une pédagogie axée sur l'enseignant à une autre basée sur l'apprenant. Gaillot (1997) parle de ce changement de paradigme en éducation; il affirme clairement que l'enseignement, celui des arts plastiques en occurrence, a subi une métamorphose au cours des dernières années : « Le clivage le plus important correspond sans aucun doute au passage d'une pédagogie centrée sur le maître et sur le savoir à une pédagogie centrée sur l'élève et sur sa position active. » (p. 17).

Un des plus importants facteurs de changement est imputable à la mutation de la population étudiante elle-même. La diversification de la clientèle étudiante, le faible engagement des étudiants envers leur projet d'étude, le jeune âge des étudiants et les attentes des étudiants en regard de l'acquisition de connaissance figurent parmi les facteurs d'influence. Je les explique brièvement afin de comprendre ce qui a généré ce grand bouleversement du système d'enseignement à l'université dans les années quatre-vingt-dix au Québec.

En me basant sur les données rapportées par Langevin et Bruneau (2000), j'énumère ici quelques raisons qui expliquent la diversification de la clientèle étudiante contrairement à l'homogénéité qui prévalait quelques années auparavant. Premièrement, les universités québécoises ont tendance à établir des critères d'admissibilité trop larges, ce qui a pour effet de rencontrer un sein d'un même groupe des étudiants dont le niveau de formation académique varie énormément. Deuxièmement, la formation universitaire est dorénavant perçue comme un aboutissement normal et non comme l'apanage d'une élite financièrement bien nantie. Les jeunes ne sont donc pas pressés d'intégrer le marché du travail et préfèrent investir dans leur formation académique afin de multiplier les chances d'obtenir un emploi le plus rémunérateur possible.

La description que Langevin et Bruneau font de la clientèle étudiante ne passe pas sous silence le faible engagement des étudiants envers leur projet d'étude. En effet, les étudiants ont maintenant des engagements autres, qu'ils soient familiaux, professionnels ou financiers. Pour certains, la priorité va à l'autonomie financière; pour d'autres, c'est davantage l'incertitude du milieu du travail qui les porte à minimiser leur implication dans leur formation académique.

Un autre facteur qui pousse l'enseignant à adopter le paradigme apprentissage centré sur l'étudiant dépend du jeune âge de ces étudiants. Ils ont en moyenne 19 ou 20 ans quand ils font leur entrée universitaire. Cet état de fait influence considérablement l'attitude du professeur qui doit faire face à une clientèle qui a besoin d'encadrement, de soutien pédagogique et, à certains égards, parfois, psychologique. Trois types de problèmes liés aux particularités du programme ont d'ailleurs été identifiés : 1) Problèmes liés à la formation de base et aux préalables; 2) Problèmes liés aux contenus du programme et des cours; 3) Problèmes liés à la gestion de son programme.

Si le contexte universitaire a considérablement été modifié ces dernières années, les attentes des étudiants en regard de l'acquisition de connaissances ont aussi subi de profonds changements. Langevin et Bruneau ont analysé les données d'une étude qu'elles ont réalisées et qui visaient à saisir la représentation que les étudiants avaient sur l'apprentissage⁴. La compilation des réponses a permis de révéler que : « (...) l'activité d'apprendre s'inscrit dans une représentation dynamique et inclusive de l'apprentissage, qui mobilise l'apprenant vers de nouvelles connaissances, ces dernières constituant la base des apprentissages subséquents. » (p. 57-58). Les compétences disciplinaires du professeur ne suffisent donc plus à répondre aux attentes des étudiants. Les choix pédagogiques de l'enseignant de même que ses capacités de transposition didactique sont aussi mentionnés comme autant de facteurs essentiels dans le processus d'apprentissage. La réussite scolaire n'est plus considérée, en soi, comme étant un facteur de valorisation; pour les jeunes adultes d'aujourd'hui, le succès

⁴ L'étude (Langevin, Bruneau et Thériault) date de 1999 a été faite auprès de 332 étudiants de l'Université de Lyon et de l'Université du Québec à Montréal. Les chercheurs ont demandé de compléter la phrase suivante : « Apprendre c'est... »

social, personnel et professionnel est prioritaire. La performance scolaire est pourtant toujours considérée comme étant un des éléments constitutifs de l'évolution de l'individu.

Pour expliquer la diversification de la clientèle étudiante à l'université, Chaîné et Bruneau (1998) tracent un portrait de la clientèle dans les écoles d'art. Elles ont identifié une caractéristique principale, spécifique à ce champ d'étude. Elles disent que les étudiants qui entreprennent des études de premier cycle universitaire ont des acquis disciplinaires et culturels fort différents. Pour expliquer cet état de fait, les auteures mentionnent que « (...) certains étudiants ont été sensibilisés au cours de leurs études primaires et secondaires à des produits culturels, au contact des œuvres et des artistes. De plus, il existe une population qui a reçu une formation artistique à l'extérieur du cadre scolaire (...) » (p. 476).

Après avoir mis en lumière les principaux facteurs de changements pédagogiques à l'université, je tente maintenant de définir ce qu'est l'apprentissage et l'enseignement dans le contexte d'un enseignement centré sur l'étudiant.

2.3 Le paradigme apprentissage : un enseignement centré sur l'étudiant

Marquerite Altet s'est intéressée aux différentes pédagogies de l'apprentissage ainsi qu'à l'analyse des pratiques des enseignants. Altet (1997) définit le concept d'apprentissage en opposition au paradigme enseignement qui, lui, serait centré sur l'enseignant, sur sa prestation et sur la transmission de savoir. Selon l'auteure, le courant centré sur l'apprentissage se détermine « (...) du point de vue de l'élève qui apprend et non du point de vue de l'enseignant. » (p. 20). La finalité d'une pédagogie centrée sur le sujet apprenant est d'aider celui-ci à construire son savoir et à se l'approprier. L'apprenant est dorénavant acteur et responsable de son apprentissage, quant à l'enseignant, il occupe désormais le rôle de personne ressource, d'accompagnateur. Altet définit l'apprentissage comme « (...) un processus d'appropriation personnelle du sujet, un processus significatif qui construit du sens et un processus de changement. » (*Ibid.*, p. 22).

Avant de poursuivre l'étude du modèle d'enseignement centré sur l'étudiant, attardons nous brièvement aux sources terminologiques des termes *apprentissage* et *enseignement* afin de

bien comprendre en quoi consistent ces deux actions dans un tel contexte pédagogique. Dans le Pluri dictionnaire Larousse (1974), Apprendre: « c'est acquérir la connaissance, recevoir une information que l'on ignorait » (p. 78). Quant à Langevin et Bruneau (2000), elles ont relevé quelques définitions associées à des courants pédagogiques différents. Ainsi selon le courant béhavioriste, « *apprendre* est un processus d'approximation ». Selon le courant constructiviste, « *apprendre* c'est passer d'une représentation à l'autre ». Selon le courant constructiviste « *apprendre*, c'est traiter de l'information. » Enfin, dans le paradigme apprentissage, « apprendre c'est s'approprier des savoirs ». Cette dernière définition indique clairement une part de responsabilité de l'apprenant. Or, dans le paradigme apprentissage, comme on l'a vu précédemment, l'apprenant est dorénavant acteur et responsable de son apprentissage. Il s'agit vraisemblablement d'un rôle éminemment actif.

Voici maintenant deux autres définitions associées au concept d'apprentissage et qui place l'élève au cœur de la démarche pédagogique. Gaillot (1997) écrit dans son ouvrage consacré à l'étude de la didactique des arts plastiques : « Enseigner, c'est montrer, expliquer, faire apprendre, aller du concret à l'abstrait, du connu à l'inconnu. » (p. 11). Il dit ensuite : « Apprendre, c'est acquérir une compétence, c'est construire des représentations et développer des comportements afin de pouvoir se rendre présente l'idée d'un objet de pensée ou afin de pouvoir agir sur les objets sur lesquels l'apprentissage a porté. » (p. 13-14). On peut maintenant reconnaître que le fait d'apprendre implique un phénomène de construction et que la responsabilité de bâtir les savoirs revient en grande partie à l'étudiant.

Langevin et Bruneau (2000) proposent une réflexion fort éclairante au sujet du rôle du professeur en regard du paradigme d'apprentissage ainsi que du rôle de l'étudiant comme partenaire de la formation. Les auteures explorent l'univers universitaire actuel tout en proposant des pistes de travail qui contribuent à l'amélioration de la formation des étudiants. Voyons ici quelles sont les grandes lignes d'un enseignement (des arts plastiques) centré sur l'étudiant et sur les rôles de chacun des intervenants, professeurs et étudiants, dans un système d'apprentissage.

Selon Langevin et Bruneau, le paradigme apprentissage mise en grande partie sur l'engagement de l'étudiant. Un enseignement centré sur l'étudiant constitue sans doute la

meilleure voie à suivre pour amener l'étudiant à jouer un rôle actif dans sa formation. En art, plus que dans toute autre discipline de formation académique, l'engagement souhaité de la part de l'étudiant est aussi en lien avec la démarche identitaire de l'individu.

Gosselin (2005), faisant référence aux nouveaux programmes de l'enseignement des arts, avance que : « Pendant longtemps, on a été porté à dire que le domaine des arts en était un d'expression. Petit à petit on commence à le comprendre davantage comme un domaine de construction. » (p. 3). Or, dans l'élaboration des nouveaux programmes, on insiste justement pour faire valoir cette démarche de *construction* identitaire. L'étudiant, au cœur de sa formation, est amené à se faire une représentation de soi et du monde qui l'entoure. Gosselin apporte la précision suivante : « Le processus de "construction" devient le processus d'apprentissage, le processus conduisant à la connaissance de soi et du monde. » (*Ibid.*).

Michaud (1993) traite de l'identité en ces termes : « Être un artiste consiste aussi à savoir se situer et situer son travail. » (p. 32). Il dit aussi que l'école d'art doit donner à l'étudiant « (...) les moyens de s'orienter et éventuellement aussi de se désorienter, et de se réorienter. » (p. 32). Or, pour arriver à trouver son chemin, il faut chercher à se découvrir et à comprendre le monde. À la lumière de ces informations, dans le contexte de l'enseignement des arts, la construction de l'identité ne devient-elle pas une condition sine qua non à la formation de l'étudiant et à son engagement dans son processus d'apprentissage?

2.4 Les principaux rôles de l'enseignant en art

Après avoir passé en revue certains ouvrages qui traitent du paradigme apprentissage, j'en suis venue à pouvoir identifier trois principaux rôles attribués à l'enseignant dans un tel modèle d'enseignement : l'encadrement, l'engagement et la dialogue. Selon moi, ces trois rôles sont particulièrement adaptés à l'enseignement des arts à l'université et permettent à l'enseignement d'adopter une attitude favorisant la création dans un climat de confiance mutuelle.

2.4.1 L'encadrement

En 2004, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), dans son rapport annuel, précise que l'encadrement consiste « (...) à soutenir, à guider et à accompagner les élèves, non seulement dans leur cheminement scolaire, mais aussi dans leur développement personnel et social. » (CSE, 2004, p. 17). Un an plus tôt, la Faculté des Études supérieures de l'Université de Montréal annonçait que « La mise en œuvre d'un encadrement de qualité pour les étudiants des cycles supérieurs consiste à regrouper l'ensemble des conditions (scientifiques, interpersonnelles, techniques, financières, administratives et institutionnelles) propices à la réussite des études et au développement de l'autonomie intellectuelle, scientifique et professionnelle, requise par le programme d'études considéré. » (Faculté des Études supérieures de l'Université de Montréal, 2003). Ainsi, dans le paradigme d'apprentissage au niveau universitaire, l'encadrement des étudiants joue assurément un rôle de premier ordre. Dans un tel paradigme, l'enseignant porte une attention particulière aux besoins spécifiques des étudiants en regard de la discipline enseignée. La fonction d'encadrement, que certains peuvent avoir tendance à réduire à une relation directe entre un dirigeant et un dirigé dans les programmes de formation, est exigeante pour les enseignants qui sont en mesure de fournir à l'étudiant un soutien approprié pour tous les aspects de sa formation. Ce que je retire de ces informations, c'est que la fonction d'encadrement est incontestablement liée au paradigme d'apprentissage.

Quant à Langevin et Bruneau, elles associent le paradigme apprentissage à l'encadrement des apprentissages. Elles expliquent que cette affiliation dérive de la nouvelle fonction de l'étudiant qui doit dorénavant être partenaire de sa formation.

La question tout comme l'erreur constitue des outils d'analyse, d'interprétation de l'apprentissage et de l'enseignement. Le temps aussi est considéré comme un facteur déterminant de la réussite et se traduit par un investissement continu, individualisé et assorti d'un encadrement spécifique. Il est fonction, de ce que représente, pour l'étudiant, la résolution d'une tâche, d'un travail ou d'un problème donné. De là vient l'association que l'on fait spontanément entre le paradigme apprentissage et l'encadrement des apprentissages. (p. 27)

Une autre recherche de Bruneau (1996) a, en plus, permis de constater que « (...) les étudiants qui profitent le plus des séances d'encadrement sont habituellement ceux qui obtiennent des résultats élevés ou supérieurs à la moyenne; ils savent tirer profit des

ressources disponibles ». (p. 34). Langevin et Bruneau ajoutent que l'implication de tous les étudiants du groupe est souhaitée et qu'un climat de coopération doit être instauré. Enfin, les deux auteures vont même jusqu'à affirmer : « L'encadrement demeure un passage obligé pour la majorité des étudiants et devient une stratégie pédagogique au même titre qu'une autre. » (p. 34).

Comme le mentionnent Langevin et Bruneau (2000), « La responsabilité de l'apprentissage et de la réussite est maintenant partagée entre le professeur et l'étudiant. » (p. 33). L'enseignant doit tenir compte tant des acquis et des expériences de vie des étudiants que de la sienne. Dans un contexte d'encadrement, l'enseignant doit ainsi accepter d'opter pour une attitude franche, ouverte, axée sur le questionnement. Les erreurs, les difficultés, les obstacles font aussi partie du corpus de réflexion.

De son côté, Yves Michaud (1993), professeur de philosophie à l'Université de Paris I et directeur de l'École nationale des beaux-arts de Paris, a porté sa réflexion sur la fonction des écoles d'art, sur les disciplines de base qui doivent y être enseignées et sur les relations entre artistes et professeurs. Je note ici certaines des recommandations adressées aux enseignants en art, que je considère en lien avec le paradigme d'apprentissage développé précédemment et directement liées au rôle du partenariat dans un tel système d'enseignement. L'auteur avance que « La formation d'un jeune artiste ne consiste pas à lui fournir un cocon ni des recettes. Elle doit le mettre dans des situations sinon en péril, du moins dans des situations où il ait à choisir et à assumer des responsabilités. » (p. 81).

Puisque l'enseignant évolue dans un milieu en constante mouvance, il travaille avec des individus et par conséquent affronte des réalités quotidiennes empreintes d'imprévus et parfois hors de son contrôle. L'enseignant opte ainsi pour une attitude ouverte et une présence de tout instant. L'enseignant doit aussi se renseigner sur les acquis cognitifs de l'étudiant pour s'assurer de la bonne compréhension du discours didactique et du bon déroulement des activités d'apprentissage. L'enseignement en atelier doit particulièrement être bien organisé parce que non seulement le discours doit être planifié en fonction de la discipline mais aussi en tenant compte des espaces de travail et des matériaux à utiliser.

Dans un ouvrage intitulé *Les arts plastiques, contenus, enjeux et finalités* paru en 1997, Daniel Lagoutte, auteur et directeur de la publication qui regroupe les textes de neuf spécialistes de l'éducation, corrobore justement cette dernière affirmation. En introduction, l'auteur, affirme d'entrée de jeu : « Dans cette discipline (les arts plastiques), plus que dans tout autre, le rapport à l'élève est un facteur primordial. » (p. 7). L'auteur émet aussi cette mise en garde aux enseignants.

Nous devons éviter l'impasse d'une formation qui réduirait l'acte d'enseigner les arts plastiques à la seule dimension d'un apprentissage technique et d'une transmission de connaissances, cela en négligeant les dimensions personnelles, sociales, conscientes et inconscientes, comme les dimensions institutionnelles. Dans cette discipline, plus que dans tout autre, le rapport à l'élève est un facteur primordial. (*Ibid.* p. 7)

Il annonce d'emblée qu'un type de compétence à développer chez les enseignants est de connaître le comportement et les conduites créatrices des artistes. À ce propos, je traiterai plus à fond, dans la section 2.7, de la nécessité de développer une compréhension articulée du processus de création.

Je termine la description du rôle d'encadrement joué par l'enseignant en arts par une citation de Gaillot (1997) qui dit que contrairement au *laisser-faire* ou même au *libre choix*, il faut privilégier « (...) l'éloge de la *relation d'aide* au service du *développement de la personne*, d'un individu réellement *formé*, c'est-à-dire *qui a appris comment apprendre, comment s'adapter, comment changer.* » (p. 32).

2.4.2 L'engagement

Laurence Pirot et Jean-Marie De Ketele (2000) se sont penchés sur la question de la réussite à l'université. Ils ont identifié l'engagement comme un important facteur de réussite. Les auteurs définissent l'engagement, dans un cadre de formation académique, comme (...) la décision volontaire de s'engager activement et profondément, mais aussi comme la participation active dans les activités d'apprentissage. Or, dans le contexte d'un cours d'atelier de création artistique, le professeur joue le rôle d'*accompagnateur* (Chaîné, 2001), rôle qui incombe au professeur mais qui implique aussi l'engagement personnel des étudiants », ce qui répond précisément aux caractéristiques du paradigme apprentissage. Le

témoignage de dix étudiants qui ont participé à un rapport d'enquête de psychodynamique du travail sur la formation universitaire de premier cycle, rapport dirigé par le CRIEVAT (Centre de recherche interuniversitaire sur l'éducation et la vie au travail) contient des révélations très enrichissantes quant à leurs critères d'évaluation d'un « professeur idéal ». Qu'il s'agisse de son engagement, de sa disponibilité, de son honnêteté et de son respect de la personne, le « bon professeur » est un être humain. J'ai relevé trois commentaires qui témoignent justement de l'importance pour l'enseignant de s'engager dans sa pratique et d'encourager les étudiants à faire de même. C'est vraisemblablement en adoptant cette attitude que l'enseignant et l'étudiant participent au succès de la formation artistique.

Ce que les étudiants apprécient de certains professeurs, c'est d'abord leur engagement dans la formation et leur capacité à donner de bons cours. S'ils sont aussi artistes, c'est tant mieux, mais ce n'est pas la qualité première attendue des professeurs. On demande d'abord que les professeurs sachent partager leurs connaissances et leur amour de l'art. Les étudiants apprécient que les professeurs sachent s'arrêter pour réfléchir à leurs questions. Même si on attend d'abord qu'un professeur soit honnête dans les commentaires qu'il fait, avant d'être gentil, on apprécie aussi ses qualités humaines et l'on remarque les petites choses qui font parfois la différence entre le sentiment d'être respecté et celui de se sentir plus ou moins ignoré. En plus des compétences pédagogiques essentielles et d'une capacité à susciter la participation active des étudiants dans le cours, on apprécie le professeur « qui te dit bonjour quand il te voit », « qui sourit et qui a l'air d'être là », celui « avec qui tu vas pouvoir développer une relation et qui va te parler de n'importe quoi et à n'importe qui....(sic) Qu'il aime ou qu'il n'aime pas ce que tu fais, il va te parler pareil ». On en parle comme d'un professeur qui va considérer la personne, qui est sympathique, bref d'un professeur qui est présent et humain. (p. 22)

Cet autre commentaire de ce rapport d'enquête mentionne que « Tous les étudiants s'entendent pour dire à quel point ils apprécient le courage des professeurs qui s'investissent dans l'exercice avec plus d'authenticité et qui font confiance à la capacité des étudiants à profiter de ce qui leur est exprimé lorsque cela est fait correctement » (p. 32). Michaud (1993) ira même jusqu'à dire que : « C'est la personnalité des professeurs, leur charisme ou leur absence de charisme, leur compétence individuelle qui compte, pas le programme qu'ils enseignent. » (p.86).

Enfin Pierre Gosselin, dans une communication présentée lors d'un colloque intitulé *l'Art pour quoi faire?* (2000), parle de l'engagement comme d'une valeur à transmettre. C'est ainsi qu'il affirme que : « (...) la rencontre, ne serait-ce que d'un formateur perçu comme

significatif par l'étudiant, peut à mon sens suffire pour assurer la transmission d'une valeur d'engagement. » (p.102).

2.4.3 Le dialogue

Le chemin de la création est exigeant et l'expertise du professeur sert bien à propos la tâche d'apprentissage. Les étudiants ont besoin de l'avis du professeur tout comme de celui des étudiants du groupe ou celui d'amis et collègues en art. Toujours selon le rapport du CRIEVAT, le besoin de dialoguer est d'autant plus bénéfique lorsque le professeur agit avec honnêteté et franchise même si cette attitude risque de bouleverser les étudiants.

Ce besoin des étudiants d'être accompagnés dans leur démarche artistique ne signifie pas qu'ils attendent des réponses toutes faites et indiscutables. Être accompagné, ce n'est pas être pris en charge et dirigé. C'est plutôt pouvoir adresser ses questions à des personnes plus expérimentées que soi en sachant qu'on sera entendu et pris au sérieux. (p. 23)

Dans ce rapport, les auteurs comparent d'ailleurs l'enseignant au maître, le mot « maître » sert ici de référence à la relation féconde du maître à l'apprenti au Moyen-Âge. Ils relatent que « (...) les maîtres peuvent être des modèles qui inspirent, des mentors, des guides, des témoins privilégiés sensibles aux questions des étudiants, à leurs doutes, à leurs difficultés et aussi à leur progrès. » (p.22). Ce rapport d'enquête mentionne aussi que le professeur doit « (...) accepter de s'investir dans une relation avec des étudiants pour décider de leur donner une rétroaction honnête, mais qui risque de les déstabiliser. » (p32).

Afin d'établir un dialogue enrichissant, le professeur doit cependant gagner la confiance des étudiants quant à sa compétence artistique et à son jugement critique. C'est par son attitude ouverte et sa disponibilité que le professeur réussit à gagner cette confiance. La communication est donc au cœur des préoccupations des étudiants comme on peut le constater à la lecture du rapport d'enquête. Mais « (...) pour que la communication s'installe, les étudiants ont besoin de contraintes structurantes qui les conduiraient à dépasser leur réserve et à s'investir dans une communication à propos du travail de leurs collègues. » (p. 30). Selon ce même rapport, « (...) les expériences relatées montrent qu'ils sont tout à fait capables d'apprendre à réagir les uns aux autres avec générosité, respect et honnêteté. » (p. 31).

Cette réflexion m'apparaît particulièrement juste pour l'enseignement des arts alors que le professeur et l'artiste sont souvent une seule et même personne et que l'information traitée porte à la fois sur la discipline et sur le lien avec le milieu artistique. L'enseignant passionné sert alors la cause artistique tout autant que celle liée à la formation universitaire. Dans une étude portant sur l'enseignement collégial, Baiocco et DeWaters (1998), cités par Langevin et Bruneau (2000), les auteurs confirment l'importance du rôle de l'enseignant porté à devenir un modèle pour les étudiants.

Même en enseignement supérieur, le professeur représente pour les étudiants, non seulement un modèle inspirant dans son traitement de l'information et dans sa communication, mais souvent un ego idéal qui doit démontrer sa passion pour sa spécialisation en particulier et pour la connaissance en général. (p. 70)

De son côté, Anne Thibault (2000), peintre et chargée de cours à l'École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal, affirme sans hésitation que:

C'est dans cet espace privilégié du dialogue que l'artiste enseignant peut s'exercer à susciter, appeler, provoquer l'engagement de la subjectivité de l'étudiant/e qui s'engage dans l'art. Au-delà des connaissances techniques et des savoirs théoriques que *je* suis habilitée à transmettre, *je* choisis de mettre en jeu mes *a priori*, mes jugements, mes idées, celles-là même qui m'ont permis de me construire une identité. (p. 116)

Selon l'auteure, « L'engagement de la subjectivité ne s'enseigne pas. Mais l'engagement est l'occasion d'amorcer un véritable dialogue. » (p. 116).

Pour sa part, Mario Côté traite de la communication comme d'un *rapport à l'Autre* par le biais de la parole. Il énonce que, selon sa propre expérience, « Créer un terrain propice à la parole, c'est parler à un monde, celui de l'Autre, celui de l'étudiant. Et ce monde est partageable. » (p. 93). Quant à Pierre Gosselin, spécialiste en éducation des arts, il tente de cerner différentes formes d'engagement et des méthodes pédagogiques qui les favorisent. Il utilise le terme *endosseur* pour parler du rôle de l'enseignant en art et de la confiance que celui-ci doit accorder à l'étudiant. Il dit :

Il y a chez les enseignants en général, et notamment chez les artistes enseignants, une fonction particulière qui peut servir de clé pour un enseignement supportant l'engagement du sujet. Je parle ici de la fonction d'endosseur que peut jouer l'enseignant et qui lui permet de soutenir l'étudiant en art dans sa recherche de modes d'être en réponse à l'exigence intérieure. (p.101)

Cet investissement de la confiance dont parle Gosselin, « (...) l'étudiant le ressent et porte sa propre confiance dans l'avènement de ce qui permettra à son engagement de trouver des voies de résolution. Cette confiance nourrit son ouverture, sa persistance et sa capacité de renouveler les défis ». (p. 102). En termes de conclusion à cette section portant sur le dialogue à instaurer dans un contexte d'enseignement, j'aimerais citer cette phrase de Gaillot (1997) que je considère particulièrement juste en regard de cette situation dialogique.

Communiquer et enseigner en AP, c'est, plus qu'ailleurs, travailler avec la différence, sans pour autant la survaloriser au risque de confronter les autismes. D'un côté, il faut faire l'effort d'aller vers l'altérité pour la mieux comprendre, de l'autre, n'en point trop connaître laisse la porte ouverte au bonheur de la découverte. Ce qui est certain, c'est que les AP, entre espoir et risque, se travaillent sur l'instant de la *rencontre*. (p. 231)

2.5 Le partenariat enseignant/étudiant dans une situation d'apprentissage

L'étudiant aura donc un rôle à jouer dans sa formation artistique mais encore faut-il que son cadre académique lui procure l'occasion de s'impliquer personnellement et collectivement. Michaud (1993) qui s'est penché sur cette préoccupation, livre le commentaire suivant :

Comme lieu de production artistique, l'école se préoccupe d'une autre sorte de qualité encore, difficile à définir, qui tient en partie à l'originalité, en partie à la présence de l'étudiant, à sa recherche, à son degré de réflexion, au caractère prometteur ou non de son travail, et qui fait entrer en compte aussi une certaine qualité de l'engagement collectif. (p. 26)

Puisque notre rôle d'enseignant en art vise à former *un artiste*, il incombe certainement à l'enseignant d'aider l'étudiant à se situer et à situer son travail dans un contexte social. Michaud (1993) parle alors de la nécessité de former l'étudiant à la réflexion et de rendre indispensable une plus grande lucidité intellectuelle chez les apprentis artistes. Selon l'auteur, il n'est plus seulement question d'apprentissage technique, mais d'attitudes, de réflexions et de conception : il s'agit, en un mot, d'identité artistique. Toujours en lien avec l'attitude à développer chez l'étudiant, Michaud souhaite que le professeur en art cherche à faire *voir autrement*.

Si nous voulons pourtant que les pratiques aient encore quelque chose de pratique, qu'elles aient encore quelque chose d'une praxis et d'une action sur la vie qui ne soit pas simplement cantonnée au registre instrumental d'une activité rationalisée et professionnalisée au sein d'autres domaines d'activité, il faut chercher un nouveau rapport aux expériences. (p. 49)

Dans le contexte d'un paradigme apprentissage, la liaison professeur/étudiant est assez complexe. L'étudiant et le professeur sont dorénavant deux partenaires visant le même objectif : la réussite scolaire. Comme le mentionnent Langevin et Bruneau, dans cette relation imposée, l'enseignant et les étudiants doivent temporairement apprendre à vivre et travailler ensemble. Les qualificatifs suivants ont été énumérés par les auteures pour décrire cette relation particulière. Je ne cite pas textuellement les auteures dans la description de la relation qui unit l'enseignant et l'étudiant mais je tente d'en souligner l'essentiel dans mes propres mots. Ainsi, selon les auteures, la relation enseignant/étudiant dans le contexte d'un paradigme apprentissage serait :

- Utilitaire : Parce qu'il s'agit de travailler à atteindre les objectifs d'apprentissage du programme
- Fortuite : Parce qu'elle relève du hasard.
- Marquante : Parce qu'elle risque d'influencer considérablement l'étudiant dans sa quête identitaire.
- Ambiguë : Parce que les limites de la relation ne sont pas clairement établies.
- Médiatisée : Parce qu'elle s'élabore autour d'un but à atteindre.
- À double plan : Parce qu'elle appartient au domaine cognitif et affectif à la fois.
- Empathique : Parce que chacun des partenaires doit adopter le point de vue de l'autre.
- Contradictoire : Parce que les interventions de type cognitif et affectif ne correspondent pas toujours au but recherché.

Dans une approche de partenariat, le plan de cours est un outil essentiel pour le professeur comme pour les étudiants. Pour le professeur, le plan de cours guide les choix pédagogiques et, pour les étudiants, il situe la position du professeur. Pour les deux parties, il importe donc de consulter régulièrement ce document de travail. Dans un plan de cours, le professeur annonce sa couleur alors que les étudiants qu'on soupçonne parfois de magasiner en début de session, savent à qui et à quoi ils ont à faire; les deux parties doivent s'entendre avant « la signature d'un contrat ». L'importance de la parole donnée aux étudiants joue par ailleurs un rôle de premier ordre pour permettre au professeur de bien arrimer les acquis disciplinaires à la planification des cours et pour honorer cette relation particulière qui vraisemblablement demeure une des clés de la réussite académique en art,

L'évaluation et la pondération font aussi partie du paradigme apprentissage selon Langevin et Bruneau. « La responsabilité de l'apprentissage et de la réussite est maintenant partagée entre le professeur et l'étudiant. » (p. 33). Ainsi l'étudiant est invité à participer à l'élaboration des critères de réussite, au mode d'évaluation de même qu'à la pondération; ce qui est recherché, c'est la réussite du plus grand nombre d'étudiants. Les méthodes et les critères d'évaluation de même que la pondération reflètent la vision éducative de l'enseignant. Celui-ci annonce clairement ses intentions en fonction de la réussite du plus grand nombre d'étudiants. Ainsi, dès le premier cours, les étudiants sont informés du type d'exigences et du travail à effectuer. Certains éléments du plan de cours, les stratégies d'enseignement, les critères d'évaluation de même que les exigences de la discipline peuvent être modifiés en cours de session en fonction des premières évaluations. Dans un paradigme apprentissage, le professeur se donne la liberté d'adapter le contenu disciplinaire selon de nouvelles observations.

2.5.1 La motivation de l'enseignant et de l'étudiant comme facteur de réussite

Peu d'écrits font état de l'enseignement d'une technique artistique dans le cadre universitaire. Cependant l'ouvrage de l'ouvrage de Michaud (1993) m'apparaît une des références les plus importantes. Dans son chapitre consacré à la fonction des écoles d'art, l'auteur expose sa vision de l'enseignement des techniques artistiques. Il écrit : « L'enseignant doit être conscient que des techniques ne font pas l'artiste : elles font l'artisan, le professionnel, l'homme de métier, l'homme habile. » (p. 18). D'après l'auteur, il ne faudrait pas non plus succomber à la croyance extrême, celle qui « (...) voulant réagir aux scléroses de l'académisme, on est ainsi tombé dans le vague et l'inarticulé de la spontanéité ou dans le fantasme de l'immémorial, ce qui ne laissait guère de champ pour une pédagogie. » (p.19). Michaud mentionne aussi que l'enseignement des techniques en arts visuels doit « (...) contribuer à donner des moyens d'expression; d'autre part, elles doivent donner aux élèves une culture qui leur permette de s'orienter aussi bien dans la vie que dans la pensée. » (p. 53). L'auteur continue en faisant une distinction entre moyens d'expression et techniques. C'est précisément ici qu'intervient mon questionnement à savoir comment arrimer la technique et l'expression artistique. Enfin, il ajoute que les « (...) techniques présupposent les moyens d'expression comme pré-conditions et non l'inverse. » (p. 54). En conclusion, Michaud livre une recommandation qui rejoint ma conception de l'enseignement d'une technique. Elle se

lit comme suit : « (...) les disciplines de fondation ou de base doivent veiller à donner un petit nombre de structures solides, structures de réflexion et d'expression, et, pour le reste, il faut laisser le champ le plus libre possible à la liberté et à la motivation. » (p. 63).

Michaud constate que la motivation est essentielle pour la réussite académique ou sociale de l'étudiant comme de l'artiste. Voici un extrait du chapitre sur la fonction de l'école d'art qui place la motivation au cœur de la préoccupation de l'enseignement des arts tant pour l'étudiant que pour l'enseignant qui a comme mandat de la susciter.

Une école d'art ne peut pas enseigner ce *know how* de la profession, mais elle peut, dans une certaine mesure, y préparer, et elle peut aussi contribuer à faire comprendre que les motivations ne doivent pas s'éteindre à la première contrariété ou au premier échec. Elle peut aussi, tout simplement, commencer par ne pas être, elle-même, tellement démotivante et tellement ennuyeuse qu'on ait aussitôt envie d'aller ailleurs. On touche là à un domaine délicat et sans exact critère : c'est l'affaire d'atmosphère, de professeurs eux-mêmes pas encore désabusés, ou n'ayant pas déjà sombré dans la routine, d'une approche qui ne soit ni trop tournée vers la profession ni trop détachée d'elle, mais à bonne distance. (p. 31)

Avec cette citation, nous venons de toucher un point central de la problématique de l'enseignement qui concerne tous les étudiants, tous les professeurs et les intervenants du milieu académique en général. Comme nous venons de le lire dans la citation de Michaud, la motivation doit faire partie de toute démarche d'enseignement, mais doit aussi accompagner l'étudiant dans son processus de création.

Gaillot aussi apporte de nombreux arguments qui confirment l'importance de motiver les étudiants et de les accompagner dans leur démarche de création. Il affirme que : « Dans l'enseignement actuel des AP, c'est le rôle tout à fait valorisé de l'incitation initiale que de créer le contexte de cette situation exploratoire motivée. » (p.41). L'auteur touche ici un point névralgique de la situation de l'enseignement en art, soit la motivation à l'exploration. Il ajoute aussi sa définition de la motivation : « Motiver en AP consiste à susciter l'envie de s'engager dans des aventures inédites. » (p. 234). On comprend bien que la motivation à créer ne va pas sans engagement ni risque ce qui est d'ailleurs le propre de la démarche de création des artistes autant que celle des étudiants. Pour l'enseignant « Motiver, c'est encore valoriser, impressionner, séduire, responsabiliser. » (p. 236). La relation entre le professeur et l'étudiant

est fortement sollicitée d'autant plus que celui-ci adopte le paradigme apprentissage comme modèle d'enseignement.

Je termine cette section avec deux citations de Gaillot (1997) que je considère fort pertinentes dans le cadre d'une situation d'apprentissage en arts, elles traitent de notions essentielles, la passion et l'engagement, sans quoi tout effort de motivation, de la part de l'enseignant, devient ardu voir même impossible. « Sans doute, en AP, est-il exclu de *convaincre* ou, même de *communiquer* une passion, sans doute peut-on seulement donner la soif d'aventure et, occasionnellement, donner à voir sa propre passion. » (p. 239). L'atelier propose un autre cadre et d'autres rapports utilisés; « il est un lieu de convivialité, il suppose l'engagement volontaire, autorise toutes sortes d'approfondissements, donne l'occasion de se confronter au regard du monde artistique, voire de développer une posture de type artistique. » (p. 142).

Portons maintenant un regard sur le processus créateur et sur la nécessité, pour les deux parties, enseignant et étudiant, de le connaître et le comprendre.

2.6 Le processus de création : de la nécessité d'en développer une compréhension articulée

Il n'y a pas si longtemps, au milieu des années soixante-dix, le seul discours qui prévalait dans les écoles d'art portait sur l'œuvre achevée, sur son esthétique proprement dite. La connaissance de l'œuvre de Paul Valéry et son concept de poïétique n'était pas très bien répandus. J'entends par *poïétique*, une science qui s'intéresse à l'œuvre en train de se faire et à l'étude du processus de sa mise en œuvre. De plus, les théories d'apprentissage enseignées aux futurs enseignants en art ne semblaient pas convenir pour aider les étudiants à planifier un enseignement des arts. Si je fais référence ici à Gosselin (2005) c'est parce qu'il s'est engagé dans des études doctorales en didactique où il a développé un modèle d'enseignement qui tient compte de la nature même de l'art, celui de la dynamique de création. Il faut dire que le contexte scolaire des années quatre-vingts s'y prêtait. Comme le mentionne Gosselin (2006), la démarche d'apprentissage que les programmes proposaient, (...) rejoignait davantage la démarche artistique. » (p. 2).

Au 25^e Congrès de l'Association québécoise des éducateurs spécialisés en arts plastiques (AQESAP) (2005), Pierre Gosselin explique l'avantage, pour l'enseignement, de développer une compréhension articulée de la démarche de création. Il affirme qu'elle est particulièrement importante pour les enseignants en art. Voici ses explications :

Le fait d'avoir une conscience plus accentuée des processus impliqués dans une démarche de création leur permet d'en observer le jeu en classe, d'en parler plus facilement à leurs élèves, de planifier leur enseignement et de « conduire » leur classe de façon plus éclairée, et enfin de vivre davantage leur enseignement comme un travail de création. (p. 4).

Pour illustrer son propos, l'auteur (2006) donne un exemple concernant la dynamique de l'émergence d'idées au début d'une démarche de création. » (p. 3). Il dit : « Parce que chez eux les idées viennent naturellement, les enseignants en art comprennent mal les élèves qui ne savent pas d'où partir pour s'engager dans le projet de création proposé. » (*Ibid.*, p. 3).

Gingras-Audet (1985) est aussi convaincue du bien fondé de comprendre la démarche de l'artiste en processus de création. Depuis les années 1975, cette éducatrice et chercheuse a eu maintes fois l'occasion d'inviter ses élèves et ses étudiants à s'engager dans un travail de création. Elle dit que l'expérience de la création est éminemment significative pour la majorité d'entre eux. Elle affirme ceci : « En outre, mieux comprendre de l'intérieur l'activité créatrice, n'est-ce pas aussi, par le fait même, pouvoir apporter une aide plus appropriée aux élèves ou aux étudiants que nous invitons, de leur côté, à s'engager dans une activité créatrice. » (p. 143). Il ne me fallait pas plus d'arguments pour me convaincre du bien fondé d'intégrer la démarche de création comme précepte fondamental dans le cadre théorique de ma recherche sur l'identification des méthodes pédagogiques et des stratégies d'intervention qui favorisent la création et l'expression artistique dans mon enseignement de la sérigraphie à l'université.

2.6.1 La dynamique de création vue par des artistes et des pédagogues

Plusieurs auteurs et artistes ont traité, analysé, observé et décrit le phénomène de la création tant pour comprendre leur expérience personnelle en tant que créateur tels Paul Valéry (1957, 1961, 1960), Marcel Jean (1999) et David Naylor (1999) pour n'en nommer que quelques-uns. D'autres ont jeté un regard psychanalytique ou philosophique sur le

phénomène de la création tel Didier Anzieu (1981) et René Passeron (1996). Enfin, certains auteurs ont exploré cette manifestation pour aider les éducateurs en art à assumer pleinement leur rôle de formateur tels Jeanne-Marie Gingras-Audet (1979-1985), Francine Chaîné (1998-2000), Yves Michaud (1993), Éliane Chiron (1997), Bernard-André Gaillot (1997) ou Pierre Gosselin (2000, 2002, 2005, 2006). Pour expliquer le lien de cause, dans le cadre de ce chapitre, j'ai choisi de traiter plus en détail du modèle de la dynamique de création tel que développé par de Gosselin et *Al.* (1998) car ce modèle correspond davantage au contexte académique dans lequel s'inscrit ma recherche. Il me permet d'établir les paramètres du processus de création. Je citerai cependant plusieurs sources additionnelles qui vont enrichir ce premier canevas et éventuellement en corroborer la structure.

La représentation de la dynamique de création, telle que Gosselin et *Al.* (1998) la décrivent, est le résultat d'un long processus de recherche qui s'étend sur quatre années de collaboration, d'observation tant auprès d'étudiants en enseignement des arts que d'artistes en arts visuels. En ce qui a trait au contenu théorique de la recherche, Gosselin et *Al.* (1998) se sont inspirés des travaux d'Arieti (1976), de Kris (1952), de Noy (1979), de Valery (1957-1961, 1960) et de Vargiu (1977). Ces auteurs ont traité la création comme un processus qui se déroule dans le temps comportant des phases qui se succèdent autour desquelles s'enroulent des mouvements qui dynamisent chacune d'elles. Anzieu (1981) parle de cinq phases du travail créateur : le saisissement créateur, la prise de conscience de représentants psychiques inconscients, l'institution d'un code et lui faire prendre corps, la composition proprement dite de l'œuvre et la production de l'œuvre en dehors. De toute cette nomenclature, je retiens un terme particulièrement riche de sens, le *saisissement*. Anzieu dit que ce terme contient une diversité de sens :

(...) tantôt il connote une attitude passive », le sujet est alors saisi brusquement, « [...] tantôt il désigne une attitude mentale active [...], comprendre, se saisir de, s'emparer » et enfin, saisir peut s'appliquer « [...] à la conscience qui embrasse appréhende un objet par la perception ou par le raisonnement. (p.102)

Le terme saisissement résume en fait, à lui seul, la position de l'artiste dans sa première phase de création.

Gosselin et *Al.* ont, quant à eux, identifié trois phases dans la dynamique du processus créateur : l'ouverture, l'action productive, la séparation. Pour l'équipe de chercheurs, cette dynamique n'est pourtant pas linéaire; les trois phases se succèdent dans le temps, mais, dans un mouvement spiralé, trois mouvements viennent dynamiser chacune des phases.

Ainsi, l'inspiration joue un rôle prépondérant au cours de la phase d'ouverture, l'élaboration, au cours de la phase d'action productive et la distanciation au cours de la phase de séparation. Néanmoins, la nature dynamique des mouvements fait en sorte que chacun d'eux joue, à divers degrés, au cours de chacune des phases. (p. 649).

La phase d'ouverture

La phase d'ouverture est caractérisée par la venue fortuite d'idées ou d'images que nous appelons émergences. Pour vivre cette phase de façon significative, la personne doit se montrer sensible, c'est-à-dire capable d'être interpellée par les événements, et réceptive, c'est-à-dire ouverte à des expériences d'émergences sur lesquelles elle n'a pas un plein contrôle. Cette phase, marquée par une certaine passivité, tire plus manifestement parti des processus primaires de la pensée. Enfin, au terme de cette phase, une intention de projet se dégage des tentations initiales de projet et incite le créateur à passer à l'action plus intentionnelle. (Gosselin et *Al.*, 1998, p. 650)

C'est dans cette première phase que l'enseignant en art aidera l'étudiant à développer une attitude qui favorisera justement cette émergence dont parle Gosselin et *Al.* et d'en tirer profit. Je cite ici certains commentaires de chercheurs, d'artistes et d'étudiants qui parlent de l'importance pour le créateur de se donner des conditions propices et de se centrer, d'entrer dans sa « bulle » pendant la démarche de création. Je commence par citer Gaillot qui parle justement de la nécessité pour le professeur « de construire des situations où des événements de l'ordre du sensible pourront être interrogés suivant des modalités à même de pointer l'essence fragile et mouvante de la démarche artistique. » (p.61).

Jeanne-Marie Gingras-Audet (1979), qui a minutieusement analysé l'œuvre de Valéry, mentionne que ce premier stade évoque le moment de l'inspiration. Elle indique que Valéry a séparé le processus de création en trois étapes : l'expérience qui précède la création, la gestion de l'œuvre et l'œuvre achevée. Pour Valéry, l'étape qui précède la création équivaut pour le créateur, l'artiste comme l'étudiant, à se placer dans un « état chantant ». Ainsi, dans *Œuvres t. II*, Valéry (1960) écrit : « L'homme qui voit se fait, se sent tout à coup âme qui chante; et son état chantant lui engendre une soif de produire qui tend à soutenir et à perpétuer le don de l'instant. » (p.1320). Dans un contexte scolaire, il appartient ainsi au

professeur d'aider les étudiants à faire surgir « l'état chantant » dont parle Valéry, en créant des conditions qui favorisent une telle expérience.

Quant à Marcel Jean, (1999) artiste et professeur à l'Université Laval, dans *Entretiens*, il évoque sa propre attitude : « Moi, j'avoue que je n'ai pas d'espérance quand je commence à travailler. Je ne sais pas, c'est comme si je laissais l'objet s'imposer à moi; j'essaie simplement d'être réceptif, de chercher l'ouverture. » (P.18). On pourrait parler ici de passivité agissante dans la mesure où le créateur est en situation d'attente active.

L'attitude de l'artiste comme celui de l'étudiant en art doit aussi être *attention* à l'œuvre. Éliane Chiron (1997) dans un texte intitulé *La créativité comme valeur pédagogique*, parle de « la nécessité d'organiser des intentions ». Elle utilise ainsi le terme *attention* pour signifier les conditions d'apparition de l'œuvre tout au long de son instauration. Pour l'auteure, « l'intention est ici davantage une attention aux événements fortuits paraissant après coup, comme l'intention découverte dans l'œuvre, donnée par elle. » (p. 177).

La phase d'action productive

La phase d'action productive est un temps où l'émotion initiale est canalisée dans l'activité consciente, contrôlée et orientée intentionnellement vers un but à atteindre; l'œuvre achevée. Cette phase, où les processus secondaires de la pensée ont préséance sur les processus primaires, sollicite les aptitudes d'articulation conceptuelle et matérielle du créateur. Elle sollicite également la persévérance du créateur qui doit accepter de porter son projet un certain temps, en dépit de la tension ressentie. Vers la fin de cette phase, l'œuvre externe semble commander de plus en plus les gestes qui la conduiront jusqu'à son achèvement. (Gosselin et *Al.*, 1998, p. 652)

La seconde phase s'amorce de façon plus consciente, concrète et rationnelle. Le créateur procède à des manipulations de matériaux, d'idées, il analyse, il traite des données et il fait des choix. Le plaisir de la création n'est pourtant pas sans embûche. Dans sa détermination et sa persistance, le créateur est sujet à des frustrations, des doutes qui peuvent mener à l'abandon, à l'avortement de l'œuvre ou encore à un résultat superficiel ou inadéquat à ses attentes ou à celles du professeur. Selon Gosselin, le fait d'être conscient que cette situation de doute persistant est « normale » et aide le créateur à surmonter la difficulté qui favorise l'achèvement de l'œuvre.

Gaillot (1997), valorisant l'exploration divergente dans l'enseignement des arts, propose des méthodes qui justement combinent « les principes de l'expérience tâtonnée (pédagogie dite *négative* de l'événement : l'erreur éduque autant que la réussite) avec les stratégies de la créativité visant le développement de l'intelligence divergente. » (p.154). Une autre situation de tâtonnement provient de l'artiste David Naylor (1999): « Souvent mes idées se présentent à moi comme des « flashes ». Je les imagine, c'est vrai, et ensuite il y a la résistance de la matière à concrétiser l'image mentale que j'en avais. J'anticipe cette résistance plus ou moins selon le cas, mais je ne sais jamais si elle va agir visuellement. » (*Ibid.*, p. 11). On sent bien dans ces propos que l'artiste est conscient des pièges liés à la création mais qu'il accepte de confronter cette réalité.

Monique Lévesque (2000) est psychanalyste et psychologue aux Séminaires psychanalytiques de Paris. Dans un court article intitulé *Inscription d'un nom : production d'une jouissance*, elle exprime la position de l'artiste en ces termes : « Ne pas se fondre dans les consensus, ne pas renoncer au risque de se laisser interpeller par l'Autre, ne pas s'abstenir de signifier la véhémence d'un ressenti interne (turbulence pulsionnelle)... ». (p. 75). Il semble bien que cette description de l'artiste fasse encore une fois référence à la *tension ressentie* énoncée par Gosselin et *Al.* dans sa description de la phase d'action productive.

Cette autre citation de Lévesque corrobore les énoncés de Naylor, de Jean et de Gosselin : l'auteure y fait mention de l'ambiguïté de la situation de l'auteur de l'acte artistique, celle qui va du plaisir au tourment. « Au-delà du principe de plaisir. Cela produit une expérience de l'indicible en acte, c'est-à-dire sans nul doute une mise en suspens des référents usuels, donc ce qui ne peut habituellement se vivre ni être assumé sans une certaine intensité d'angoisse, de doute et d'interrogation ». (p.11).

La phase de séparation

La phase de séparation amène le créateur à se séparer de son œuvre et à prendre une distance plus objective par rapport à celle-ci. Alors qu'au départ, l'œuvre et l'auteur forment un tout indifférencié, au fur et à mesure que le processus approche de son terme, une distance de plus en plus marquée s'installe entre eux. Cette prise de distance amène l'auteur à laisser l'œuvre parler d'elle-même, puis à évaluer son degré de correspondance avec les représentations intérieures qui ont participé à la dynamique de sa genèse. L'œuvre étant devenue autonome, la séparation sollicite une forme d'ouverture et d'écoute de l'auteur devant la signification qu'il peut tirer de la représentation extérieure. La séparation l'incite également à prendre conscience des changements qui se sont opérés en lui et à rompre son lien avec l'œuvre achevée pour se projeter vers d'autres réalisations (Gosselin et *Al.*, 1998, p. 654)

L'œuvre est terminée et l'auteur se libère de son emprise; celle-ci devient autonome. La vision de Chaîné (2001) professeure à l'École des arts visuels de l'Université Laval, souligne l'importance, pour l'étudiant comme pour tout créateur d'ailleurs, de mettre à distance son travail afin de prendre conscience de sa démarche et de l'articuler dans un langage. De son côté, Chiron (1997) insiste pour intégrer la verbalisation dans l'enseignement des arts. C'est donc dire l'importance de la mise à distance, de la séparation dans un processus de création, qu'il s'agisse d'apprentissage de l'étudiant ou de la création de l'artiste. Dans le cadre d'un système scolaire, la phase de séparation correspond souvent à une étape ultime, celle de l'évaluation et de la présentation de l'œuvre.

En lien avec la phase de séparation, Gaillot mentionne que « L'évaluation formative est agent de régulation du dispositif ainsi que mesure—mais tout autant renforcement—du degré d'avancement de l'élève dans son approche des AP. » (p. 183). Cette citation rejoint parfaitement celle de Gingras-Audet (1985) qui, faisant référence à Valéry, parle aussi d'avancement, d'acquisition d'autonomie. Elle mentionne que, pour Valéry, ce qui importe c'est ce que l'artiste a appris, ce qu'il est devenu, ce qui l'a fait grandir beaucoup plus que l'œuvre elle-même. Ici encore, l'auteure nous replace dans un contexte académique pour inviter les enseignants à soutenir les étudiants, à les encourager et à les stimuler afin d'instaurer le « plaisir de faire ». (p. 202). Selon l'auteure, « Valéry accorde une grande importance à cette seconde étape parce que le créateur se modifie et se transforme lui-même par son travail sur l'œuvre qu'il aide à naître. » (p.144) Elle dira même que Valéry privilégie la qualité du travail accompli à l'œuvre finale.

Enfin, le rapport d'enquête du CRIEVAT que j'ai présenté dans une précédente section précise que :

Pour que la communication s'installe, les étudiants ont besoin de contraintes structurantes qui les conduiraient à dépasser leur réserve et à s'investir dans une communication à propos du travail de leurs collègues. De la même manière, on comprend aussi que les étudiants ne soient pas intéressés à recevoir les commentaires de n'importe qui alors qu'ils sont en train de travailler ou à des moments qui ne leur conviennent pas. (p. 30)

2.6.2 La dynamique de création en estampe

La dynamique de création en estampe a subi une profonde mutation depuis une vingtaine d'années. Nicole Malenfant, artiste et professeure à l'Université Laval, est spécialisée dans le domaine de l'estampe; elle a contribué de façon remarquable au développement de la discipline. Elle a écrit plusieurs textes et ouvrages sur l'estampe dans lesquels elle livre ses observations sur le processus de création en estampe. Or, ses observations en regard du processus de création en estampe concordent avec celles de l'équipe de recherche de Gosselin. Je cite Malenfant (2002), qui dans un texte intitulé *La singularité du multiple : l'estampe comme œuvre d'art* énonce clairement la volonté de conceptualisation et d'exploration de l'artiste estampier en phase d'action productive. Elle avance que les artistes estampiers qui assument eux-mêmes l'impression sont

[...] davantage intéressés par l'expérimentation à travers la production d'épreuves variées que par des tirages d'épreuves identiques. Cette façon de faire de plus en plus répandue démontre la poursuite de l'exploration créatrice à l'étape de l'impression qui peut devenir une phase de conceptualisation mettant en cause les modalités même de la multiplication. (*Ibid.*, p. 18)

Or, c'est justement cette nouvelle attitude exploratoire en phase d'action productive qui me fait dire que l'artiste qui crée en estampe adopte maintenant une attitude semblable à celle de tout artiste en arts visuels. Il faut savoir que les techniques d'impression ont longtemps été considérées comme des techniques de reproduction ne permettant pas ou peu le détournement et d'expérimentation, pendant le travail d'impression.

Je cite aussi Alloucherie (2006), qui livre une réflexion fort pertinente sur le processus de création et sur le rapport que l'artiste entretient avec la matière. J'aimerais préciser qu'Alloucherie était alors invitée à prononcer une conférence dans le cadre d'un colloque sur

l'estampe actuelle et que ces propos visent à mettre en parallèle le travail de l'artiste en estampe et le travail de tous autres créateurs en arts visuels.

Il reste que la mise en forme d'une œuvre d'art, peu importe que le moyen soit direct ou non, exige que l'artiste demeure en état d'alerte, prêt à un déplacement, à une dérogation qui lui est suggérée entre autres facteurs, par la matière utilisée et ses résistances. (p. 20)

Pour l'artiste, « La maîtrise d'un médium ne se situe pas dans la connaissance de sa manipulation directe mais dans la connaissance de ses possibilités et de ses limites. » (*Ibid.*, p. 20).

Ce chapitre traitait principalement de l'enseignement dans un paradigme apprentissage, du rôle des principaux intervenants, de l'enseignement d'une technique artistique à l'université et du processus de création. Dans le chapitre III, consacré à la méthodologique, il sera question de la méthode utilisée pour analyser les observations relevées dans le cadre de ma recherche en enseignement d'une discipline de l'estampe.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

3.1 Introduction

Ce chapitre, entièrement consacré à la démarche méthodologique, présente les différentes méthodes auxquelles je me suis référée pour effectuer ma recherche en enseignement de la technique de la sérigraphie. Dans le cadre de ce chapitre, je précise les raisons qui motivent le choix d'une approche qualitative de recherche. Je présente le modèle heuristique retenu, afin d'explorer mon champ d'application pédagogique et de porter une analyse réflexive sur ma pratique de l'enseignement de la sérigraphie. Je décris ensuite les différents outils de recherches utilisés pour procéder à la collecte des données recueillies durant mon cours de sérigraphie. La dernière partie est consacrée à la méthode d'analyse des données.

3.2 La recherche qualitative

Contrairement à la recherche quantitative, basée sur la vérification d'hypothèses dont la mesure et le dénombrement sont au cœur de l'attitude du chercheur, la recherche qualitative vise plutôt la compréhension d'un phénomène. (Paillé, 1996) Paillé et Mucchielli (2005) définissent cette approche « (...) comme une démarche discursive de reformulation, d'explication ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène. » (p. 5). La recherche qualitative ratisse un large éventail d'observations, elle inclut des données recueillies pour leur potentiel révélateur, valorise une analyse signifiante et se conclut par une interprétation des phénomènes vécus et observés. Selon Paillé et Mucchielli (2005), il s'agit d'une « (...) activité humaine qui sollicite d'abord l'esprit curieux, le cœur sensible et la conscience attentive, et cet investissement de l'être transcende le domaine technique et pratique. » (p. 24). Ce type de recherche repose ainsi en grande partie sur l'attitude de l'individu en quête de compréhension de phénomènes humains uniques, en l'occurrence la création artistique dans un contexte universitaire. Le chercheur est au cœur de la recherche, il travaille sur le terrain et adopte une attitude ouverte et sensible face aux situations observées. Selon Paillé, le chercheur est le principal outil méthodologique : son implication doit être intense, engagée voir sans limites afin d'assurer le succès de l'entreprise de recherche. La

problématique de la recherche qualitative selon Mucchielli doit prendre ses racines dans un territoire concret dans lequel la présence de l'être humain se fait grandement sentir.

Paillé et Mucchielli (2005) parlent de l'analyse qualitative comme d'un exercice intellectuel à double émergence : « D'abord émergence de ces « données qualitatives », car le chercheur les provoque en partie ; puis émergence d'une mise en ordre compréhensive de ces données, d'un sens explicatif global répondant à la problématique. » (p. 26-27). L'expérience du chercheur est fortement mise à contribution puisque l'intensité de l'activité intellectuelle demeure, en partie, garante de la validation de la recherche. Je suis d'ailleurs convaincue que mon expérience en enseignement des arts et mon expérience de création en arts visuels correspondent aux normes de qualification du chercheur. Ma démarche méthodologique est donc à la fois empirique, ouverte et réflexive. Dans mon cas, il s'agit de mettre à profit ma compréhension du processus de création et de ma démarche en enseignement des arts depuis maintenant une vingtaine d'années.

3.3 L'approche heuristique

En tant qu'artiste et enseignante en art, j'accorde beaucoup d'importance à la compréhension et à l'analyse du processus de création. La pratique de l'artiste, qu'elle soit liée à la création artistique ou à la pédagogie est au cœur même de mes expériences de travail. Pour moi, l'enseignement des arts nécessite le même engagement professionnel que la pratique artistique. Conséquemment, l'approche heuristique est tout indiquée parce qu'elle se base sur l'expérience même du chercheur. Voyons maintenant quelles sont les caractéristiques d'une telle approche de recherche.

Le terme heuristique vient du grec *heuriskein* « trouver ». Par ailleurs, selon le dictionnaire Petit Robert, (1977) le terme heuristique est un adjectif qui signifie : « Qui sert à la découverte. ». De son côté, Craig (1978), dans le cadre de ses recherches de doctorat en éducation, a consulté plusieurs auteurs qui ont tenté de définir la méthode heuristique; il en vient à cette définition : « (...) une approche en sciences humaines basée sur la découverte et mettant en valeur l'individualité, la confiance, l'intuition, la liberté et la créativité. (chapitre II p.1). De plus, en combinant les définitions et les descriptions qui concernent la recherche

heuristique, le chercheur la décrit finalement « (...) comme une approche qui encourage l'individu à découvrir (1) seul (2) à l'aide d'étapes émergentes de procédure et de signification (3) et avec des méthodes qui semblent favoriser une solution et (4) inciter l'individu à poursuivre lui-même la recherche (5). » (*Ibid.*, p. 17-18). À la lecture de cette description compartimentée de l'approche heuristique, on peut bien saisir les cinq éléments de base de ce type de recherche.

Mucchielli (1996), ajoute que l'approche heuristique, exige du chercheur qu'il ait une expérience étendue du phénomène étudié. Suzanne Viens (1997), dans son mémoire présenté en vue de l'obtention de son diplôme de maîtrise intitulé *Exploration heuristique d'un malaise éprouvé dans la pratique de l'éducation artistique*, aborde aussi cette notion d'expérience du chercheur, mais ajoute que celui-ci doit croire en sa propre expérience et ne pas avoir peur de recourir à des connaissances liées à l'intuition et à l'inconscient. Quant à Gosselin et Laurier (2004), ils abondent dans le même sens, mais font aussi mention de la similitude entre la démarche de recherche heuristique et la démarche de création explorée par les praticiens en arts visuels.

3.3.1 Les étapes de l'approche heuristique selon Craig

La recherche en éducation s'est enrichie de nouvelles méthodologies depuis les années soixante grâce aux importantes recherches de Moustakas (1961, 1968, 1972, 1974, 1975, 1990) et Craig (1978). Clark Moustakas est psychologue et auteur de nombreux ouvrages et articles sur la psychologie, l'éducation et la recherche en sciences humaines. Peter Erik Craig est auteur d'une thèse de doctorat portant sur l'étude heuristique dans le domaine de l'enseignement. Ces auteurs ont particulièrement contribué à faire avancer la recherche en sciences humaines en développant une méthode de recherche particulièrement pertinente pour les études introspectives qui mettent l'accent sur la compréhension de la personne ou de savoirs centrés sur celle-ci. Je me suis basée sur les énoncés de Craig (1978) pour bâtir ma méthode de travail parce que, d'une part, elle est plus concise et d'autre part, parce qu'elle offre plus de latitude au chercheur. Le besoin de liberté est d'ailleurs une condition sine qua non à une démarche de recherche centrée sur l'expérience de l'investigateur.

La méthode heuristique telle que Craig la présente dans son ouvrage comporte *quatre étapes fluctuantes mais distinctes dans la recherche*. Celles-ci sont : la question, l'exploration, la compréhension et la communication. Le chercheur les définit ainsi brièvement :

- 1) La question : être conscient d'une question, d'un problème ou d'un intérêt ressenti de manière subjective.
- 2) L'exploration : explorer cette question, ce problème ou cet intérêt à travers l'expérience.
- 3) La compréhension : clarifier, intégrer et conceptualiser les découvertes faites lors de l'exploration.
- 4) La communication : articuler ces découvertes afin de pouvoir les communiquer aux autres. (p. 20)

Craig (1978) décrit la première étape comme « (...) une sorte de voyage imaginaire ou fantasmagique dans l'inconnu qui annonce des défis, des espoirs, des points de repère familiers et d'éventuels dangers latents. » (p. 55). Il s'agit, pour le chercheur, de porter un regard introspectif, intense, sur sa propre expérience. Viens (1997), dans son mémoire de maîtrise, écrit qu'au cours de la première étape, celle de la prise de conscience, le fait que le chercheur ait pris conscience d'une question ou d'un problème est déjà une découverte en soi. De plus, le besoin impératif de trouver réponse à la question *sert de ressort au pouvoir créateur*. (p. 22)

Dans la seconde étape, celle de l'exploration, le chercheur pénètre au cœur même du problème ou de la question. C'est l'étape de l'observation et de l'écoute tout autant que celle de l'investissement de la part du chercheur. Dans cette étape d'exploration, il est souhaitable de collecter des données qui seront, par la suite, analysées et interprétées. C'est aussi une période dans laquelle le chercheur s'immerge et s'imprègne de son expérience; une expérience permet toutefois au chercheur de se laisser guider par son authenticité, son engagement et son intuition.

La troisième étape, celle de la compréhension, donne au chercheur l'occasion de rassembler toutes ses observations pour les examiner en profondeur. C'est une étape de catégorisation, de classification et, dans certains cas, c'est à cette période que le chercheur peut finalement

construire son *arbre thématique*, terme que j'expliquerai dans la section 3.5 du présent chapitre.

Lors de la dernière étape, celle de la communication, le chercheur prend finalement l'engagement de partager ses découvertes. Selon Craig (1978), c'est la seule étape qui fait de la recherche une affaire publique.

Craig prend cependant soin de préciser que ces quatre étapes agissent de façon interactive et varient proportionnellement « (...) selon la prédominance, dans un processus de recherche donné, de telle ou telle autre période particulière de l'expérience de recherche. » (*Ibid.*, p. 27).

3.4 Le déroulement de la recherche

Je précise maintenant comment s'est déroulée la recherche. Je présente la population ciblée, les outils méthodologiques privilégiés et j'explique la façon dont j'ai procédé pour traiter les données recueillies. Par ailleurs, c'est dans le chapitre IV, que j'identifierai chacune des étapes de la méthode heuristique décrites plus avant par Craig. (*Voir* article 4.4.1)

3.4.1 La présentation du projet de recherche aux étudiants

Le projet de recherche s'est principalement déroulé dans l'atelier de sérigraphie à l'École des arts visuels de l'Université Laval à la session d'hiver 2006. La clientèle participante était composée d'étudiants inscrits à mon cours de sérigraphie. Le lecteur pourra trouver les informations concernant cette clientèle dans l'article suivant (*voir* article 3.4.2).

Dès le premier cours, j'ai présenté aux étudiants, mon projet de recherche ainsi que les objectifs que je poursuivais dans le cadre d'une maîtrise en enseignement des arts. Je rappelle ici les objectifs poursuivis tels que je les ai exposés aux étudiants.

L'objectif général de cette recherche est d'améliorer ma pratique de l'enseignement de la sérigraphie au niveau universitaire en vue de favoriser la création et l'expression artistique

chez les étudiants. Mon intention pédagogique, en regard de la situation de créer, est de mieux accompagner les étudiants dans leur parcours de formation en art.

Les objectifs spécifiques visent à me permettre d'explorer le champ d'application pédagogique et à porter un regard réflexif sur ma pratique de l'enseignement d'une technique d'impression au niveau universitaire.

- Identifier des méthodes pédagogiques et des stratégies d'intervention qui vont m'aider à atteindre mon objectif général, c'est-à-dire aider les étudiants à adopter une attitude qui favorise la création artistique dans une discipline de l'estampe à l'université.
- Comprendre le lien qui unit mon expérience de l'enseignement et ma pratique artistique.
- Développer une synergie entre mes deux champs d'expérience pour enrichir ma pratique de l'enseignement et pour nourrir ma production artistique en estampe.

Il va sans dire que l'objectif ultime de cette recherche est d'apporter une contribution à l'enseignement de la discipline en vue d'améliorer la formation des étudiants en arts à l'Université Laval.

J'ai expliqué aux étudiants que je devais régulièrement noter certaines observations, prendre des photos, faire des entrevues et enregistrer sur bande vidéographique la présentation du projet de fin de session. La réaction a été très positive et je n'ai pas senti aucune réticence. Tout au contraire, les étudiants se sont montrés enthousiastes et semblaient comprendre l'importance d'une telle recherche en enseignement d'une technique d'estampe. Les étudiants m'ont paru intéressés par cette démarche de recherche et ont démontré une certaine fierté de collaborer à mon projet qui, en fin de compte, vise l'avancement de l'enseignement des arts à l'Université Laval. Les dix-sept étudiants inscrits au cours de sérigraphie à la session d'hiver sont alors devenus mes participants. Ces étudiants m'ont ainsi permis de recueillir des données reliées à ma problématique et à mes objectifs de recherche.

De façon libre et spontanée, j'ai eu l'occasion de parler de ma recherche. J'ai pu dialoguer avec les étudiants sur leur vision de l'enseignement des arts. Les conversations ont été particulièrement fructueuses avec les étudiants du Baccalauréat en enseignement des arts qui manifestaient plus d'intérêt envers mon projet. J'ai rédigé et fait signer un formulaire

d'autorisation pour me permettre d'utiliser certains documents visuels ou des écrits pour fin de recherche. (*Voir* Annexe B, Formulaire de consentement).

3.4.2 La population ciblée

Dans le cours de sérigraphie à la session Hiver 2006, dix-sept étudiants inscrits ont participé à mon projet de recherche, treize étudiantes féminines et quatre étudiants masculins.

Le profil est assez équilibré en ce qui concerne les programmes d'étude :

- Six étudiants au baccalauréat en design graphique, trois filles et trois garçons.
- Cinq étudiants au baccalauréat en arts visuels, quatre filles et un garçon.
- Cinq étudiants au baccalauréat en enseignement, cinq filles.
- Une étudiante au certificat en arts visuels.

L'ancienneté dans le programme est aussi bien répartie :

- Une étudiante en première année qui provient d'un échange international avec la Suisse, première session au Québec.
- Cinq étudiants en première année, deuxième session.
- Six étudiants en deuxième année, trois filles et trois garçons.
- Cinq étudiantes en troisième année, cinq filles, donc des finissantes.

Le tableau suivant offre un portrait général des étudiants qui ont participé à l'étude. Chacun d'eux est désigné par un prénom fictif.

Tableau 3.1

Profil des étudiants inscrits au cours de sérigraphie à la session Hiver 2006

Prénom fictif	Programme d'étude	Âge	Sexe	Année d'inscription au programme
Anne	Bacc. en design graphique	21	F	2004
Antoine	Bacc. en design graphique	24	M	2003
Cora	Bacc. en enseignement des arts	24	F	2004
Charlot	Bacc. en arts visuels	22	M	2004
Danielle	Bacc. en arts visuels	23	F	2003
Ève	Bacc. en enseignement des arts	24	F	2000 finissante
Élisabeth	Bacc. en arts visuels	22	F	2005
Heidi	Bacc. en design graphique	23	F	2005 échange international
Hélène	Bacc. en arts visuels	23	F	2001 finissante
Jade	Bacc. en enseignement des arts	24	F	2002 finissante
James	Bacc. en design graphique	24	M	2004
Jeanne	Certificat en arts visuels	22	F	2004
Jonathan	Bacc. en design graphique	24	M	2004
Josée	Bacc. en enseignement des arts	24	F	2002 finissante
Kate	Bacc. en design graphique	24	F	2003
Line	Bacc. en enseignement des arts	24	F	2002 finissante
Marie-Soleil	Bacc. en arts visuels	23	F	2003

3.5 La collecte des données : les outils méthodologiques privilégiés.

L'une des méthodes les plus connues en recherche qualitative est l'observation participante. Les anthropologues utilisent souvent le terme « *field work* » pour se référer à des approches descriptives. Ceci implique que les données sont recueillies sur le terrain en opposition à un laboratoire. Selon Mucchielli (1996), l'observation participante consiste à participer réellement à la vie et aux activités des sujets observés. Puisque mon projet de recherche repose sur le regard que je porte sur ma pratique de l'enseignement, je participe donc activement, en tant qu'enseignante, aux activités de formation et de création de mes étudiants. Je suis le point névralgique de cette collaboration, avec l'accord de ceux-ci. Je partage temporairement une situation d'apprentissage qui, comme le mentionne Mucchielli, conduit à la compréhension d'un phénomène, en occurrence la création artistique en sérigraphie dans un cadre de formation de premier cycle universitaire. Les différents outils utilisés pour recueillir des données sont le journal de bord, la vidéographie, la photographie et le texte de démarche de chacun des étudiants.

Afin de vérifier la justesse des résultats, j'ai eu recours à la triangulation. Savoie-Zajc (1996) définit ainsi la triangulation : « C'est une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs techniques de recueil de données afin de compenser le biais inhérent à chacune d'elles. » (Savoie-Zajc in Mucchielli, 1996, p. 261). Cette stratégie méthodologique est utilisée lorsque le chercheur recourt à plusieurs sources de données. Dans mon cas, comme je l'ai annoncé précédemment, j'ai eu recours à quatre outils méthodologiques différents, le journal de bord, la vidéographie, les photographies et les textes des étudiants. Selon Savoie-Zajc (1996), la triangulation conduit le chercheur à une compréhension et une interprétation les plus riches possibles du phénomène étudié. Elle permet aussi d'objectiver l'interprétation des résultats, de vérifier et de corroborer la conclusion de sa recherche.

3.5.1 Le journal de bord

Le journal de bord est un instrument riche pour son contenu informatif dans lequel le chercheur note une variété d'informations à propos de lui-même, des observations relevées

sur le site de recherche ou des personnes impliquées dans le projet. Ce document de travail demande engagement, assiduité et rigueur de la part du chercheur. « Le journal de bord constitue un document accessoire important aux données recueillies sur le site : il aide à leur donner une dimension contextuelle supplémentaire et permet au chercheur de se recentrer par rapport à sa propre recherche. » (Savoie-Zajc, 1996 *in* Mucchielli, 1996),

J'ai, pour ma part, investi beaucoup de temps à noter minutieusement ce que Savoie-Zajc (1996) appelle la « mémoire-vive » de la recherche. Après chaque cours, je m'installais à ma table de travail pour environ quatre heures consécutives. Il est intéressant à noter que je prenais plus de temps à inscrire dans mon cahier toutes informations que je considérais pertinentes que la durée du cours lui-même. Mon journal contient une centaine de pages écrites à la main et numérotées; j'y ai noté des observations verbales et non verbales, des conversations, des interventions pédagogiques, de même que certaines réflexions qui surgissaient lors de l'écriture. Les données de mon journal de bord comportent essentiellement des notes de site et des notes personnelles.

3.5.2 Les documents photographiques

Les documents photographiques fournissent des renseignements qui illustrent et renforcent mes commentaires; elles servent principalement la fonction d'illustration. Nous les retrouverons plus abondamment dans le chapitre IV consacré au traitement des données. Les photographies ont été prises sur le site, l'atelier de sérigraphie; elles présentent les étudiants au travail, l'aspect des lieux de travail, des travaux d'étudiants ou, encore, mon processus d'analyse des données. Certains documents visuels se sont avérés particulièrement significatifs dans le contexte d'un cours d'atelier parce qu'ils illustrent en plus les étapes du processus créateur. J'ai moi-même réalisé toutes les prises de vue : dans l'atelier de sérigraphie, pendant les cours ou dans mon atelier, à la maison, pendant l'analyse des données. Les photographies ont, par la suite, été enregistrées sur support numérique pour faciliter le visionnement.

3.5.3 La bande vidéographique

J'ai demandé à un étudiant en arts visuels de filmer le dernier cours de la session. La bande vidéographique, son et images, est d'une durée de 60 minutes. Celle-ci ne sera pas présentée en intégralité dans le mémoire parce que je pense qu'il est préférable de cibler les moments éloquentes et de les traduire dans un verbatim. Par contre, j'ai intégré, dans le corps du mémoire, des images fixes, tirées de la bande vidéographique.

J'ai visionné à plusieurs reprises la bande vidéographique avant d'être en mesure d'en saisir les moments importants. J'ai choisi les images (minutes/secondes) qui contiennent des données susceptibles d'enrichir ma recherche. J'ai annoté chaque extrait sélectionné, en inscrivant, dans un cahier, la rubrique concernée.

3.5.4 Les textes des étudiants

Les textes des étudiants font partie des travaux obligatoires que l'étudiant doit remettre et comptent pour 10% de la note finale. Ils portent sur la création du dernier projet de la session et comportent deux parties distinctes. La première partie traite des éléments techniques reliés à la sérigraphie comme à toutes autres interventions utilisées pour la réalisation du travail. La deuxième partie fait mention de la démarche de création et des différentes étapes qui ont conduit à la réalisation finale du projet. Selon le type de travail réalisé, il était important que l'étudiant tienne compte de certains paramètres concernant la présentation du dernier projet, tels le lieu et la disposition dans l'espace. L'étudiant devait joindre une photographie de l'œuvre, une photocopie d'une image utilisée en photomécanique ou tout autre document visuel en référence au projet final tels des croquis, des photographies, des objets. J'ai choisi d'analyser ces textes parce que les étudiants y révèlent des informations qui ne se retrouvent pas dans les autres documents et qui, par ailleurs, sont très explicites. Plusieurs étudiants expriment des sentiments personnels en lien avec leur dernier travail et émettent des opinions qui enrichissent, complètent et parois corroborent les données relevées dans mon journal de bord et dans la bande vidéographique.

3.6 Le traitement des données

Le traitement des données dans une démarche de recherche qualitative est, selon L'Écuyer (1987), *un parent pauvre au sein de la hiérarchie des méthodes de recherche*. Cependant, plusieurs recherches en sciences humaines et sociales intègrent deux façons d'analyser les données, la méthode quantitative et la méthode qualitative. L'analyse quantitative, dite scientifique et objective, consisterait à « (...) dresser une table de fréquences (ou de pourcentage) des énoncés répartis dans les différentes rubriques, catégories, classes ou thèmes dégagés du matériel analysé. » (*Ibid.*, p. 52). De plus, « (...) l'analyse qualitative consiste à décrire les particularités spécifiques des différents éléments (mots, phrases, idées) regroupés dans chacune des catégories et qui se dégagent *en sus* des seules significations quantitatives. » (*Ibid.*, p. 53). En comparant ces deux définitions, on pourrait croire que la première, dissimulée derrière la fausse sécurité des chiffres et des appareils sophistiqués utilisés semble plus objective que la seconde, axée sur la signification de phénomène. Or, il n'en est rien, l'analyse qualitative peut atteindre un très haut degré d'objectivation si le chercheur y travaille sérieusement en respectant certaines étapes qui répondent au besoin et au type d'analyse choisi.

J'utilise ainsi la méthode d'analyse qualitative parce que ma recherche porte sur la compréhension de phénomènes humains et d'expériences vécues dans le contexte de mon enseignement à l'université. En utilisant cette méthode d'analyse je cherche à faire parler les données recueillies puis à les analyser. Tout le corpus provenant du journal de bord, de la bande vidéographique et des textes des étudiants est donc soigneusement traité afin d'en faire surgir des thèmes récurrents susceptibles de répondre à ma question de recherche. Pour réaliser cette étape primordiale, le chercheur doit toutefois suivre un certain nombre d'étapes qui lui permettront, ultimement, de valider les résultats de son analyse.

Précisons maintenant la notion d'analyse de contenu telle que la définissent Paillé et Mucchielli (2005). Selon ces auteurs l'analyse qualitative se définit ainsi :

L'analyse qualitative est multiplicité des orientations, des regards et des opérations. Elle passe par toute la gamme des opérations cognitives. Analyser qualitativement un matériau de recherche, c'est observer, percevoir, ressentir, comparer, nommer, juger, étiqueter, contraster, relier, ordonner, intégrer, vérifier : c'est tout à la fois découvrir et montrer que ceci est avant/après/avec cela, que ceci est plus important/ évident/ marqué que cela, que ceci est le contexte/l'explication/la conséquence de cela; c'est replacer un détail dans un ensemble, lier un sentiment à un objet, rapporter un événement à un contexte; c'est rassembler et articuler les éléments d'un portrait éclairant, juger une situation, dégager une interprétation, révéler une structure, construire ou valider une théorisation. (p. 24)

Il m'apparaît, à la lumière de cette énumération exhaustive, que l'étape cruciale du traitement des données empiriques repose sur la compréhension de phénomènes vécus et observés. Dans le cadre de ma recherche, après avoir procédé à plusieurs lectures du journal de bord et des textes des étudiants, j'ai procédé à la réduction des données. L'analyse thématique, en réduisant les données, permet « (...) la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce en rapport avec l'orientation de la recherche (la problématique). » Selon Paillé et Mucchielli (2005), l'analyse thématique a deux principales fonctions : une de repérage et l'autre de documentation.

Le traitement des données, selon L'Écuyer (1987), comporte trois étapes successives qui se lisent comme suit : Étape 1. Lectures préliminaires et établissement d'une liste des énoncés, Étape 2. Choix et définition des unités de classification et Étape 3. Processus de catégorisation et de classification. Au cours de la première étape, le chercheur se familiarise avec le matériel qu'il a recueilli pour en avoir une vue d'ensemble. Après quelques lectures et visionnements, celui-ci peut être en mesure d'appréhender certaines particularités qui vont éventuellement constituer des thèmes et orienter son analyse en fonction des objectifs à atteindre.

J'ai donc lu plusieurs fois mon journal de bord et les textes des étudiants en soulignant, au fil des pages, les passages qui me semblaient contenir un potentiel significatif. Dans la marge, j'ai placé des annotations qui renvoient à ce dont il est question dans le passage. Pour la bande vidéographique, j'ai noté dans un cahier les séquences/minutes qui contiennent des observations intéressantes. J'ai aussi pris soin de placer une rubrique pour me permettre de situer rapidement le passage.

La seconde étape vise non seulement à repérer les thèmes les plus récurrents, mais aussi à vérifier si ces thèmes sont présents dans la majorité des documents analysés. Le matériel est découpé en énoncés plus restreints. Dans un premier temps, je suis retournée à ma question et à mes objectifs de recherche. J'ai réduit mes données pour me permettre de former des catégories distinctes. Pour cette étape, j'ai investi mon atelier. Après toutes ces heures passées à lire, à écrire, à visionner les images et la bande vidéographique, j'ai senti une frustration importante. Comme artiste, j'ai l'habitude de travailler, debout, dans mon atelier; ce lieu me manquait tout autant que la manipulation des matériaux qui me replacent dans une situation de création artistique. J'ai alors pensé à utiliser une longue bande de papier blanc sur laquelle j'ai noté, cours après cours, les passages soulignés dans le journal de bord puis, en couleur différente, j'ai ensuite inscrit la rubrique concernée (*voir Figures 3.1, 3.2, 3.3 : Illustration du travail d'analyse dans mon atelier, p. 52*).

Enfin, c'est au cours de la troisième étape que le chercheur entame la construction de l'arbre thématique en regroupant les thèmes les plus récurrents et les plus pertinents. À propos de la construction de l'arbre thématique, Paillé et Mucchielli précisent que: L'arbre « (...) va permettre de hiérarchiser les divers thèmes selon leur appartenance générale ou spécifique au résultat d'ensemble, leur rôle principal ou périphérique au sein du phénomène étudié (...) » (Paillé et Mucchielli, 2005, p. 144). Construire un arbre thématique c'est regrouper des thèmes principaux pour ensuite les diviser en thèmes subsidiaires et en sous-thèmes. Il s'agit en fait d'un schéma qui présente l'essentiel des propos. La dernière étape est déterminante parce que, de cette catégorisation, dépend le succès de l'analyse.

Pour réaliser l'étape finale de l'analyse des données, j'ai écrit sur une autre grande surface de papier blanc toutes les rubriques identifiées et je les ai regroupés par thème. Les thèmes identifiés sont spécifiquement en lien avec l'enseignement d'une discipline de l'estampe et aux stratégies qui favorisent le développement d'une attitude de création ouverte. Certains thèmes sont associés à l'étudiant, à son engagement dans sa formation et à ses besoins, d'autres se rapportent plus spécifiquement à l'enseignant, son attitude en classe et son lien avec la création artistique. J'ai identifié trois principaux thèmes : l'engagement de l'étudiant, les besoins des étudiants et l'attitude de l'enseignant. Enfin, j'ai créé un tableau qui indique chaque thème et ses sous-thèmes.

Illustration du travail d'analyse dans mon atelier

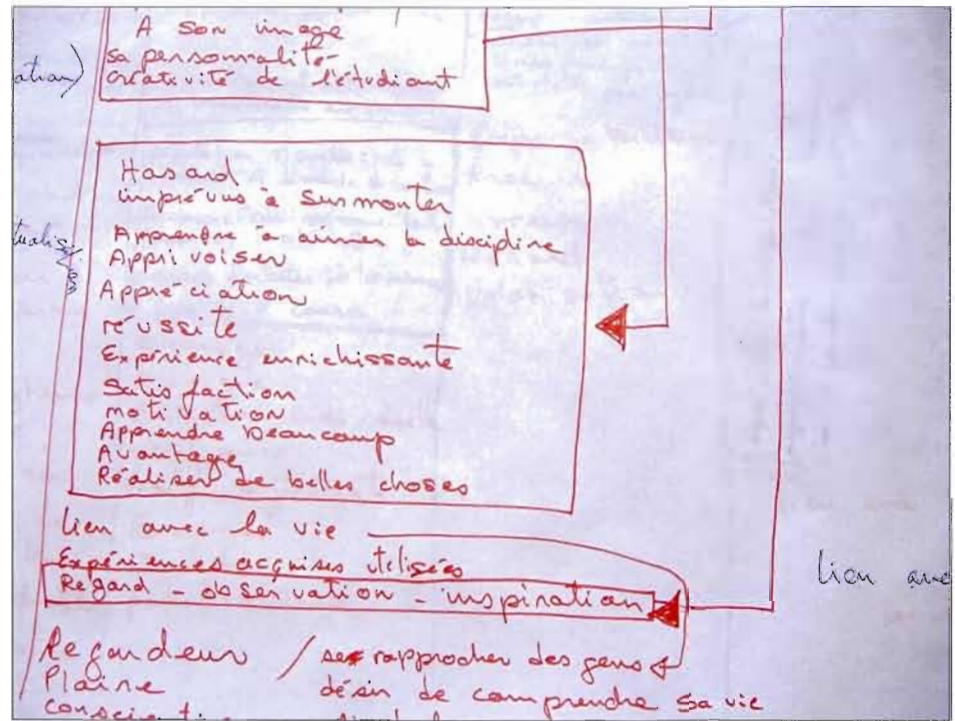


Figure 3.1



Figure 3.2 et 3.3

Tableau 3.2

Thèmes et sous-thèmes retenus

<u>Thème 1</u>	<u>L'engagement des étudiants</u>
Sous-thème 1	le lien avec la démarche de création
Sous-thème 2	la quête de sens
Sous-thème 3	l'assiduité et la présence active au cours
<u>Thème 2</u>	<u>Les besoins des étudiants</u>
Sous-thème 1	le besoin de liberté dans la création
Sous-thème 2	le besoin d'avoir du plaisir à créer
Sous-thème 3	le besoin de valorisation
<u>Thème 3</u>	<u>L'attitude de l'enseignant</u>
Sous-thème 1	l'enseignant et la création artistique
Sous-thème 2	l'enseignant à l'écoute
Sous-thème 3	l'enseignant et l'œuvre <i>en train de se faire</i>

Dans le prochain chapitre, je décrirai chacune des quatre opérations de la recherche qualitative liées à mon projet et j'annoncerai les thèmes qui ont été retenus au cours de l'analyse et comment se profile l'arbre thématique en fonction des regroupements effectués. Comme le soulignent Mucchielli et Paillé, il est maintenant temps de « faire parler » les résultats, de les comparer, de les interpréter et, enfin, de confirmer si ceux-ci concordent avec la problématique et les objectifs de ma recherche.

CHAPITRE IV

LE PROJET DE RECHERCHE

4.1 Introduction

Ce dernier chapitre expose la méthode utilisée pour réaliser ma recherche sur le terrain de même que les quatre étapes de la démarche heuristique, telle que décrite par Craig, au chapitre III. Je décris le cours de sérigraphie, son contenu, ses objectifs de même que l'intention pédagogique privilégiée pour ce cours. Je narre les faits, les gestes, les paroles, les images et les regards qui m'ont permis de comprendre ce qui s'est passé au cours des treize rencontres hebdomadaires. En deuxième partie, j'annonce les thèmes retenus lors du travail de thématisation. Je fais une description des situations avec le plus d'objectivité et de rigueur possible. Enfin, je tente de donner un sens à ces observations en procédant à une analyse interprétative. Ainsi, chacun des cours porte sa petite histoire et la mémoire des événements : il s'agit d'un précieux potentiel révélateur me permettant de découvrir des stratégies et des méthodes pédagogiques qui aident les étudiants à adopter une attitude qui favorise la création et l'expérience esthétique dans un cours consacré à l'enseignement d'une discipline de l'estampe dont la sérigraphie.

4.2 L'expérience sur le terrain

4.2.1 Les étapes de ma démarche de recherche

Le chapitre III consacré à la méthodologie de la recherche mentionnait que l'approche heuristique de Craig (1978), telle que je l'ai utilisée, se déroule en quatre étapes distinctes : la question, l'exploration, la compréhension et la communication. Ces étapes ont été abordées en fonction de mon sujet de recherche, l'enseignement d'une technique d'estampe à l'université, et de ma problématique, les étudiants tendent à accorder trop d'importance à la technique au désavantage de l'expression artistique.

La première étape fut de cibler un terrain de travail que je connais bien et qui est en lien avec le domaine de l'enseignement des arts à l'université. L'atelier de sérigraphie et les activités d'apprentissage qui s'y déroulent sont devenus des terrains fertiles tout indiqués pour me permettre d'élaborer un projet de recherche en enseignement des arts. Au fil des années, dans

l'enseignement de la sérigraphie, j'ai cumulé des constats qui m'ont fait prendre conscience d'un problème lié à ma pratique de l'enseignement de la sérigraphie. J'ai remarqué que les étudiants tendent à accorder beaucoup d'importance à la performance technique au détriment de l'expression artistique. Ils manifestent un stress démesuré lorsqu'ils travaillent dans l'atelier parce que leur attention se porte davantage sur le contrôle du procédé d'impression que sur *l'œuvre à faire*. Cette constatation m'a incitée à porter un regard sur mon enseignement de la sérigraphie afin de trouver des stratégies pédagogiques qui aident les étudiants à adopter une attitude de recherche plus ouverte lorsqu'ils réalisent leurs travaux. J'ai pensé observer les comportements des étudiants (faits, gestes, regards, paroles) en atelier pour découvrir les facteurs qui influencent la conduite des étudiants dans leur processus de création et, par conséquent, qui les aident à mieux arrimer la technique et le travail de création. Les dix-sept étudiants, inscrits au cours de sérigraphie à la session d'hiver, sont alors devenus mes participants. Ils ont tous accepté avec plaisir de collaborer à ma recherche et m'ont autorisé à utiliser certains documents visuels les concernant.

La seconde étape s'est amorcée dès la première rencontre avec les étudiants. J'ai exploré la situation à travers mon expérience d'enseignement en prenant des notes et des photographies dans l'atelier pendant le cours. Cette opération a nécessité une présence et une ouverture de tous les instants si bien que chaque cours est devenu une expérience extrêmement riche de connaissances et d'informations. Les différents outils utilisés sont le journal de bord, la vidéographie, la photographie et les textes des étudiants.

La troisième étape a consisté à revoir et à analyser les observations recueillies afin de mettre en lumière les stratégies d'intervention pédagogique qui, éventuellement, favoriseront la création et l'expression artistique dans l'enseignement d'une discipline de l'estampe. La consultation de textes d'auteurs qui ont observé certains phénomènes liés à la création artistique et à l'enseignement des arts a aussi fait partie de la troisième opération. Les références théoriques m'ont permis, à ce stade de ma recherche, de structurer mes pensées, d'approfondir mes connaissances de la pédagogie et de la dynamique de création. Les référents théoriques ont aussi servi à faire des rapprochements entre les données recueillies et les recherches axées sur ma problématique.

La quatrième et dernière étape, celle de la communication, dans un premier temps, m'a permis d'articuler mes découvertes, de décrire mon processus de recherche et surtout de partager le fruit de mes expériences et les résultats obtenus avec mes collègues de travail. Je souhaite ainsi apporter une contribution scientifique et humaine appréciable afin de faire avancer l'art de l'enseignement des disciplines de l'estampe au niveau universitaire et ce dans mon département à l'Université Laval comme dans d'autres institutions où l'estampe est offerte comme discipline de création. L'étape de la communication peut se faire en proposant des communications lors de colloques ou congrès sur l'enseignement des arts, en proposant des articles dans des revues spécialisées dans l'enseignement ou encore par le biais d'échange avec mes collègues en enseignement des arts. L'étape de la communication pourra aussi se faire dans le cadre de mon enseignement à l'université à travers les conversations entretenues avec les étudiants.

4.3 Les objectifs poursuivis

Je me permets ici de rappeler succinctement au lecteur que l'objectif principal de mon projet de recherche est d'améliorer ma pratique de l'enseignement de la sérigraphie au niveau universitaire en vue de favoriser la création et l'expression artistique chez les étudiants inscrits au cours de sérigraphie. Mes objectifs spécifiques étant d'identifier des méthodes pédagogiques et des stratégies d'intervention qui vont aider à atteindre mon objectif général et à comprendre le lien qui unit mon expérience de l'enseignement et ma pratique artistique afin de développer une synergie entre ces deux champs d'expérience.

4.3.1 Le cours de sérigraphie : description et objectifs du cours

Le cours de sérigraphie est un cours optionnel de trois crédits offert aux étudiants de différents programmes, le baccalauréat en arts visuels, le baccalauréat en design graphique, le baccalauréat en enseignement des arts et le certificat en arts visuels. Il est proposé à la session d'automne et à la session d'hiver et les étudiants peuvent choisir ce cours dès leur première session à l'université. J'ai même eu des étudiants en études libres et un étudiant en

deuxième année du baccalauréat en physique. C'est donc dire que je travaille avec une clientèle très hétérogène. (voir Annexe A).

Le cours de sérigraphie se donne dans un atelier spécialement conçu pour répondre aux exigences de la technique, les étudiants ont ainsi accès à différentes aires de travail, chacune étant aménagée pour une tâche spécifique. Les étudiants ont accès à l'atelier en dehors de leur horaire de cours, de plus, à partir de la mi-session, ils peuvent travailler le soir et les fins de semaine. Les étudiants peuvent bénéficier d'une assistance technique tous les jours de la semaine; un technicien spécialisé en estampe est disponible pour répondre aux questions d'ordre technique et pour aider les étudiants qui rencontrent certaines difficultés d'impression. Par ailleurs, les rencontres de groupe et les présentations de travaux se font dans un local aménagé pour les cours théoriques.

Le cours de sérigraphie dans lequel a lieu le projet de recherche, vise à initier l'étudiant aux savoirs et savoir-faire liés à la pratique d'une discipline de l'estampe. La sérigraphie est une technique d'impression planographique au pochoir; la matrice est constituée par un écran de tissu tendu sur un cadre. Il existe principalement trois méthodes de clichage de l'image: la méthode manuelle au bouche-pores positif, la méthode manuelle au bouche-pores négatif et la méthode photomécanique. L'encre qui traverse l'écran va adhérer sur le support de l'estampe, habituellement une feuille de papier. La sérigraphie est néanmoins un procédé qui permet d'imprimer sur plusieurs autres matériaux comme le verre, le bois ou les tissus. Les étudiants sont invités à utiliser différents supports et à explorer la mise en espace des impressions (voir Figures 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, p. 59 : Exemples de travaux de fin de session). Les photographies ont été prises lors de l'évaluation finale dans différents locaux à l'École des arts visuels de l'Université Laval. J'ai moi-même réalisé les prises de vue pour me permettre de faire un retour sur l'évaluation lorsque je me retrouve seule à la maison. Cette tactique facilite l'évaluation parce qu'elle offre l'avantage de conserver la mémoire de l'image. Ces quelques images devraient permettre au lecteur de mieux comprendre les enjeux et les défis techniques que l'étudiant doit relever.

L'étudiant est ainsi appelé à développer une démarche artistique personnelle par la connaissance des techniques de base de la sérigraphie. Ce cours de premier cycle est

optionnel et est offert aux étudiants de tous les programmes d'étude en arts visuels. La clientèle étant très hétérogène, je favorise une attitude d'accompagnement individuel afin de guider chaque étudiant selon son parcours d'étude et selon ses acquis pédagogiques et artistiques. Le cours se déroule en grande partie dans un atelier (*voir* Figures 4.7, 4.8, 4.9, p. 60 : L'atelier de sérigraphie). Seuls les étudiants inscrits à un cours de sérigraphie ont accès à ce local. Au besoin, je réserve un local attenant à cet atelier pour la présentation de contenus théoriques.

La période d'observation s'est déroulée au cours de la session d'hiver 2006. Le cours de sérigraphie était donné le vendredi matin à raison de trois heures par semaines. La description des situations porte sur douze rencontres successives.

Les objectifs spécifiques du cours sont les suivants :

- Aider l'étudiant à concevoir une image par l'expérimentation des procédés de la sérigraphie;
- Aider l'étudiant à développer un sens critique qui permet une attitude prospective face à son travail de création en estampe;
- Aider l'étudiant à développer une méthode de travail en insistant sur la dimension de la contrainte et du hasard, de l'essai et de l'erreur;
- Amener l'étudiant à explorer la mise en œuvre de l'image, de ses états intermédiaires;
- Initier l'étudiant aux diverses approches de création en estampe actuelle.

Exemples de travaux de fin de session



Figure 4.1 Sérigraphie sur verre



Figure 4.2 Sérigraphie sur carton, 3D



Figure 4.3 Sérigraphie sur toile, 3D



Figure 4.4 Sérigraphie sur tissus récupéré et cousu



Figure 4.5 Sérigraphie sur carton, mosaïque de variantes



Figure 4.6 Sérigraphie sur plexiglass et technique mixte

L'atelier de sérigraphie



Figure 4.7



Figure 4.8



Figure 4.9

4.3.2 Le contenu du cours de sérigraphie

Le cours de sérigraphie vise l'apprentissage d'une technique. Cependant, j'ai recours à différents modes d'apprentissage pour, d'une part, développer chez l'étudiant une attitude réceptive qui favorise la création et, d'autre part, faire connaître la technique de la sérigraphie. J'ai recours à la présentation visuelle de travaux d'étudiants ou d'œuvres d'artistes spécialisés en estampe, la discussion en grand groupe, la démonstration technique et la rencontre individuelle sont les principaux modes pédagogiques. Mes ressources visuelles proviennent en grande partie des archives du centre *Engramme*, centre d'artistes, spécialisé dans la production et la diffusion de l'estampe; je présente principalement des photographies d'expositions en estampe actuelle qui ont eu lieu dans la galerie d'*Engramme* et qui, souvent, sont mises en espace de façon singulière.

Les discussions informelles en petits groupes sont souhaitables pour établir un dialogue entre les étudiants ou entre les étudiants et l'enseignant mais celles-ci demeurent facultatives. Par ailleurs, la participation active des étudiants est obligatoire lors des rencontres en grand groupe. Ces deux types d'échanges permettent de développer le sens critique chez l'étudiant et l'aide à adopter une attitude prospective face à son travail.

L'étudiant doit remettre quatre travaux au cours de la session, les deux premiers visent particulièrement l'apprentissage de la technique d'impression ainsi que l'acquisition d'habiletés motrices adéquates pour permettre la réalisation de tirages identiques. Le premier travail, consiste en une série d'exercices qui permettent à l'étudiant d'acquérir la dextérité requise à la manipulation des outils et la marche à suivre pour procéder à l'impression d'un tirage. Le second, bien que voué lui aussi à l'apprentissage de la technique, vise aussi à développer chez les étudiants une attitude de recherche et d'expérience esthétique. Le troisième projet porte sur l'apprentissage du procédé de photomécanique; ce travail est généralement préalable au projet de fin de session. Le quatrième travail est divisé en deux parties : une création utilisant une ou plusieurs techniques d'impression en sérigraphie et un texte de démarche. Les quatre travaux sont évalués en présence de l'étudiant.

La formule pédagogique retenue est le projet. « Il s'agit d'une formule qui responsabilise l'apprenant en l'amenant, entre autres, à planifier son travail, gérer son temps de manière

efficace et à s'autoévaluer. » (Lavoie, 2006, p. 27). Les compétences à développer s'insèrent dans un plan de cours, en vue d'accomplir une tâche de création donnant lieu à une production artistique. Le projet fournit à l'étudiant l'occasion d'adopter une attitude de recherche, d'explorer et de discuter avec ses pairs, de réaliser des productions artistiques et de s'exprimer de différentes manières. En adoptant cette méthode, j'agis comme une personne-ressource qui guide l'étudiant dans son travail de création.

4.3.3 Mon intention pédagogique

La corrélation de mes expériences, comme artiste et comme enseignante, me pousse à prioriser l'adoption, par les étudiants, d'une attitude de recherche plutôt que la maîtrise d'habileté technique. Ce qui m'importe, c'est que les étudiants portent une attention de tout instant au travail *en train de se faire*, à être constamment en *état d'alerte*. Le hasard et l'erreur sont ainsi des notions abordées fréquemment. Je suis très attentive aux moindres faits et gestes et j'interviens spontanément auprès des étudiants. Je prétends que mon attitude en cours de processus de création influence inévitablement mon enseignement de la sérigraphie. Je suis à même de constater que, dans ma pratique de l'enseignement, j'ai toujours été stimulée par mon besoin d'aventure et par ma relation sincère avec les étudiants. Le terme *Aventure* fait ici référence à la notion de voyage, de risque, de questionnement et, même, d'accident. En processus de création, il y a toujours des résistances inattendues qui ouvrent sur des avenues imprévues. Mon intention est ainsi de faire bénéficier les étudiants de cette expérience de la création en estampe et de leur transmettre le goût de créer.

4.4 La description et analyse du projet

4.4.1 La présentation des thèmes et des sous-thèmes

Comme nous l'avons vu au chapitre III, j'ai identifié trois thèmes récurrents qui m'apparaissent importants pour favoriser la création et l'expression artistique dans une discipline d'estampe, la sérigraphie. À partir des données de mon journal de bord, de la bande vidéographique, des photographies prises pendant le cours et des textes des étudiants, j'ai

dégagé les thèmes suivants : l'engagement des étudiants, les besoins des étudiants et l'attitude de l'enseignant. Les deux premiers thèmes, l'engagement et les besoins sont plus spécifiquement liés à des observations qui concernent les étudiants alors que le dernier, l'attitude de l'enseignant, relève de constatations sur mon comportement en classe. Chaque thème est subdivisé en trois sous thèmes que j'analyse d'abord de façon descriptive : je décris ce que j'ai vu, entendu ou lu, le plus objectivement et fidèlement possible. Après chaque description, afin de bien étayer mes propos, je cite des extraits tirés du journal de bord, de la bande vidéographique, des textes des étudiants ou, encore, des photographies. Enfin, je porte un regard interprétatif et personnel sur ces observations qui me paraissent les plus éloquentes et susceptibles de répondre à ma question de recherche. Notons que ces interprétations peuvent être appuyées ou non sur la littérature.

4.4.2 Thème 1 : L'engagement des étudiants

Tableau 4.1

Thème 1 : L'engagement des étudiants

Thème 1	<u>L'engagement des étudiants</u>
Sous-thème 1	<u>le lien avec la démarche de création</u>
Sous-thème 2	<u>la quête de sens</u>
Sous-thème 3	<u>l'assiduité et la présence active au cours</u>

Pour l'étudiant en art, l'engagement consiste à s'investir dans sa démarche de formation artistique. L'engagement étant considéré comme une mise en gage volontaire de la personne, il ouvre à la question de la responsabilité individuelle. Il s'agit, pour l'étudiant, d'une décision libre mais souhaitée pour développer une attitude qui lui donne la possibilité de s'investir dans son projet de formation et de création en art. L'engagement permet ainsi à l'étudiant de se construire, de trouver son identité dans un cadre académique universitaire.

Sous-thème 1 : le lien avec la démarche de création

Les étudiants ont été très nombreux à exprimer leur engagement dans le cours à travers les propos relevés dans les textes de fin de session. Je dois mentionner que la consigne, pour le texte, était précise; je leur demandais de décrire, en deux pages, leur démarche de création en lien avec le projet final. En conséquence, les textes ont été fort révélateurs en regard de l'implication et de la motivation des étudiants dans leur formation artistique. Ils pouvaient ainsi faire un lien avec les travaux qu'ils réalisaient dans d'autres cours. Au cours de la session, j'ai aussi noté que les étudiants qui avaient déjà une démarche de création avaient plus de facilité à élaborer leur travail et perdaient moins de temps à chercher des idées. J'ai pu noter que les étudiants s'exprimaient plus aisément lors des rencontres individuelles et leurs propos étaient mieux articulés lorsque ceux-ci étaient déjà impliqués dans une démarche de création. Enfin, les étudiants qui avaient une démarche de création personnelle étaient en mesure d'anticiper une pratique de la sérigraphie dans un avenir rapproché.

Si j'ai décidé de travailler sur des toiles et avec des images d'estampe numérique, c'est parce que j'avais envie d'intégrer la sérigraphie dans ma pratique habituelle. Depuis longtemps, j'intervenais avec de la peinture sur des surfaces semblables, mais le résultat n'était jamais aussi parfait. J'ai pris le cours de sérigraphie afin de perfectionner cette technique. (Charlot)

Après avoir travaillé avec d'autres médiums en estampe, j'appréciais la sérigraphie pour sa simplicité et sa rapidité d'exécution. Cependant, je me suis rendu (*sic*) compte que je n'arrivais pas à la même richesse de texture et de qualité de matière résultant souvent des autres techniques comme l'eau-forte et la lithographie. Dès le travail 3, j'ai fait plusieurs expérimentations afin de résoudre cette problématique. (Ève)

Selon moi, les étudiants tendent à manifester un intérêt plus soutenu pour leur projet et entretiennent un rapport plus senti avec leur production lorsque le travail est en lien avec une démarche entreprise pour d'autres cours. On perçoit ainsi leur engagement, non seulement dans le cours de sérigraphie, mais aussi dans l'ensemble de leur formation artistique. Certaines notions abordées par les étudiants démontrent à quel point leur désir de s'impliquer personnellement dans leur formation est important. Ils ont parlé d'**évolution personnelle**, de **perfectionnement technique**, de **personnalisation** de la pratique ou encore de **résolution de problème**. L'attitude que ces étudiants adoptent pour la réalisation de leurs projets s'apparente à celle de l'artiste. On perçoit, à travers leurs commentaires, une réflexion qui dénote une certaine maturité. Je crois que les étudiants, qui ont une démarche personnelle,

sont plus près de trouver leur identité et démontrent plus de confiance dans leur formation artistique et choix de carrière.

Sous-thème 2 : la quête de sens

Lorsque je les rencontre individuellement pour les évaluations, les étudiants sont plus volubiles et parlent plus facilement de leur travail lorsqu'ils ont *une histoire à raconter*. Ils aiment bien exprimer leur opinion sur des sujets d'actualité et ils apprécient que je leur laisse la possibilité de choisir des thèmes qui les intéressent et qui souvent les passionnent. Le lien que les étudiants entretiennent avec la vie privée, surtout la famille et les amis, est un thème populaire auprès des jeunes. De nombreux étudiants ont réalisé des travaux à partir de situations qui les touchent; il peut s'agir, par exemple, de situations familiales, amicales ou amoureuses.

Une étudiante est venue me parler de son projet : Elle dit qu'elle veut bien le réussir parce qu'elle utilise, comme point de départ, une photographie de son père. Elle aussi veut offrir une copie de son tirage à son père. Je la sens très fragile mais déterminée. Finalement, elle aura mis plusieurs heures et beaucoup d'application à produire son travail. Je la rencontre deux semaines plus tard pour évaluer le travail; elle semble fière du résultat et reconnaît la bonne relation qu'elle entretient avec son père. En conséquence, elle est plus enthousiaste et motivée pour le prochain projet.

Cette recherche sur mon enfance découle d'un désir de comprendre les personnes qui m'entourent. Ma démarche repose sur cette tentative de comprendre ma vie, d'entrer dans les moments intimes de mon existence afin de me rapprocher des gens de ma famille. (Extrait du texte de Danielle)

Chaque pièce est inspirée d'une photographie la représentant avec chacun des membres de sa famille, sa mère, son père, sa sœur. Elle ajoute qu'elle souhaite offrir une pièce à chacun d'eux. (Danielle, extrait de la bande vidéo graphique)

(...) une semaine avant que je débute ce travail, j'ai appris que ma mère était atteinte d'un cancer du sein, donc pourquoi ne pas continuer avec un message dans le projet. J'ai décidé de faire une affiche pour le cancer du sein, en prenant le slogan de la campagne de publicité 2 c'est mieux. Ça faisait un bout que je voulais faire un concept pour cette cause, j'en avais même glissé un mot à certains de mes professeurs. Avec la nouvelle que ma mère m'a apprise, il était maintenant temps pour moi de mettre mon concept sur papier. (Jonathan)

Ces observations me portent à croire que les étudiants sont majoritairement intéressés par des sujets qui les aident à se situer dans le contexte universitaire et social. Les étudiants qui ont

exploré des sujets qui traitent de la famille ou des amis sont directement concernés; cette position singulière les aide à s'impliquer dans leur travail. L'engagement que les étudiants ont envers leurs proches est même susceptible d'être transposé dans l'engagement envers leur projet de création. Par ailleurs, lorsqu'ils explorent des thèmes qui leur sont chers, ils s'investissent plus librement et démontrent plus de persévérance. Pour eux, la quête de sens se trouve dans leur univers, dans ce qui les passionne et dans ce qui les touche.

Sous-thème 3 : l'assiduité et la présence active au cours

Dès le premier cours, je mentionne, de façon insistante, l'importance des rencontres hebdomadaires entre les étudiants et le professeur. Je les informe que mon rôle d'enseignant est avant tout de les accompagner dans leur démarche de création et que les rencontres entre le professeur et les étudiants ne peuvent que s'avérer bénéfiques dans un tel modèle d'enseignement. Avant tout, je suis dans l'atelier pour les guider dans leur travail de création. En conséquence, les étudiants viennent surtout me voir pour discuter de leur projet, pour connaître mon opinion sur leur travail ou, simplement, pour s'assurer que le travail avance bien.

Dans le contexte d'un enseignement centré sur l'étudiant, les échanges sont particulièrement enrichissants et contribuent à l'adoption d'une attitude ouverte envers la création. J'ai noté que les étudiants avec lesquels j'ai des échanges réguliers ont plus de chance de réussir parce qu'ils sont guidés, encadrés et dirigés dans leurs projets de création. Les étudiants qui prennent la peine d'assister au cours, de fréquenter régulièrement l'école et, surtout, de venir à ma rencontre sur une base volontaire, démontrent une forme d'engagement dans leur formation universitaire.

Je suis maintenant en mesure de dire que les étudiants qui assistent moins régulièrement au cours prennent le risque d'entreprendre des travaux qui ne correspondent pas aux exigences demandées. Par ailleurs, un second constat en lien avec la participation au cours me prouve que certains étudiants, qui se sentent trop rapidement autonomes, viennent moins souvent au cours. Ils pensent que le fait de contrôler la technique suffit pour réussir le cours et prennent des décisions sans demander mon avis. Ces étudiants, bien que possiblement impliqués dans leur formation, risquent fort d'oublier des consignes importantes ou encore d'être confrontés

à des problèmes qu'ils ne peuvent résoudre seuls. Cette attitude fait en sorte que les notes peuvent être plus basses que prévues. Les résultats les déçoivent, ce qui, en soi, est déjà un facteur de démotivation.

4.4.3 Thème 2 : Les besoins des étudiants

Tableau 4.2

Thème 2 Les besoins des étudiants

<u>Thème 2</u>	<u>Les besoins des étudiants</u>
Sous-thème 1	le besoin de liberté dans la création
Sous-thème 2	le besoin d'avoir du plaisir à créer
Sous-thème 3	le besoin de valorisation

L'analyse des données recueillies m'a permis de noter que les étudiants s'exprimaient différemment selon les besoins; ils les expriment clairement dans leurs textes ou lors de discussions libres. Par ailleurs, ils peuvent aussi les exprimer par des gestes, des regards ou des attitudes. Dans ce cas, il revient à l'enseignant d'être attentif à ces revendications non verbales parce qu'elles jouent un grand rôle dans la communication mais aussi dans la compréhension des situations d'enseignement. Ainsi, certains besoins sont plus directement mentionnés, c'est le cas du besoin de liberté et celui d'être inspiré par des sources passionnantes. D'autres besoins sont évoqués de façon plus implicite : le besoin de valorisation et le plaisir de créer se sont révélés de façon beaucoup plus subtile. Il m'aura fallu plusieurs fois relire les notes de mon journal de bord pour être en mesure d'identifier ces besoins.

Sous-thème 1 : le besoin de liberté dans la création

Au cours des sessions précédentes, le troisième projet comportait plusieurs exigences techniques. Pour la session d'hiver 2006, j'ai enlevé des exigences pour aider les étudiants à privilégier l'attitude de recherche. Je me suis alors basée sur les résultats du deuxième projet pour conseiller individuellement les étudiants. Deux avenues de travail leur ont été

proposées : faire un tirage identique pour les étudiants qui maîtrisaient moins bien la technique ou explorer les variantes pour les étudiants qui avaient de la difficulté à adopter l'attitude de recherche souhaitée dans le précédent travail. Cette nouvelle tactique aura permis aux étudiants d'atteindre un meilleur équilibre entre l'acquisition des habiletés techniques et l'attitude de recherche souhaitée pour la création en sérigraphie. Je leur ai donné beaucoup de latitude, mais, en contrepartie, je les ai bien dirigés afin qu'ils concentrent leurs efforts à améliorer leurs faiblesses.

Jonathan me dit qu'il n'aurait pas été motivé si l'exigence principale avait été de faire un tirage identique, comme c'était le cas pour l'autre enseignant.⁵ L'étudiant confirme très clairement que, pour lui, cette nouvelle approche l'avait poussé à développer une attitude de création pour explorer davantage la couleur des encres, les transparences et les supports papier. À ce propos, les photographies du travail de deux étudiants, l'un en design graphique, l'autre en arts visuels, sont excessivement probantes et illustrent bien leur démarche de création. Il est intéressant à comparer la démarche de création d'un étudiant en design graphique et une étudiante en arts visuels. L'étudiant en design graphique a abordé son travail de façon rigoureuse, structurée alors que l'étudiante en arts visuels a opté pour une approche plus intuitive voire éclatée (*voir* Figures 4.10, 4.11, 4.12, 4.13, 4.14, 4.15, p 70: Recherche sur la variante- travail d'un étudiant en design graphique). On pourra observer le travail de l'étudiante en arts visuels à la page suivante (*voir* Figures 4.16, 4.17, 4.18. p. 71 : Recherche sur la variante - travail d'une étudiante en arts visuels).

« Le fait de ne pas avoir de contrainte m'a aidé à trouver comment ça fonctionne la sérigraphie. C'est la liberté qui m'a fait apprécier la sérigraphie. » (Jonathan)

Ce qui m'a le plus accroché dans ce cours est la liberté d'action qui est offerte aux étudiants lorsqu'il nous faut choisir notre sujet de travail. Je trouve très intéressant les cours où l'on peut, même avec des contraintes, avoir un vaste champ d'action. Je crois que cela fait appel à la vraie créativité de l'étudiant et que, de cette façon, nous pouvons même voir la personnalité des gens à travers leur réalisation. (James)

⁵ L'étudiant connaissait des confrères inscrits dans le cours de sérigraphie avec un autre enseignant. De plus, une feuille de route, affichée sur un babillard, dans l'atelier, lui permettait de comparer les deux approches et de connaître les exigences demandées par l'autre enseignant.

Les étudiants ont plusieurs fois mentionné que la liberté leur permettait d'exprimer leur créativité et leur personnalité. J'aimerais préciser qu'il s'agit de liberté dans la réalisation du travail de création en sérigraphie. Or, puisque j'avais mentionné à quelques reprises, au cours de la session, que je leur donnais beaucoup de latitude pour la réalisation de leurs projets, j'ai voulu connaître leur avis sur cette question. Par conséquent, lors de la dernière rencontre de la session, j'ai demandé aux étudiants : Est-ce que le fait d'avoir donné plus de liberté pour le troisième projet a aidé à ouvrir des horizons? Est-ce que cette liberté arrive au bon moment au cours de la session? Tous les étudiants ont été en accord avec ce changement. À la lecture des textes, j'ai obtenu confirmation: la liberté est effectivement un facteur important de motivation à la création.

Recherche sur la variante- travail d'un étudiant en design graphique



Figure 4. 10



Figure 4.11



Figure 4.12



Figure 4.13



Figure 4.14



Figure 4.15 Variante

Recherche sur la variante- travail d'une étudiante en arts visuels



Figure 4.16

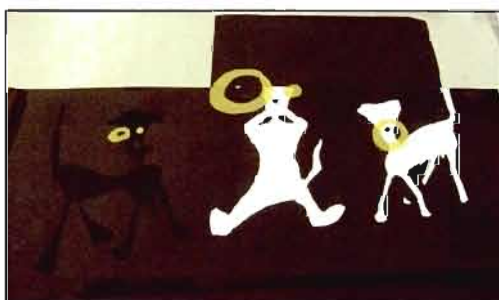


Figure 4.17



Figure 4.18

Sous-thème 2 : le besoin d'avoir du plaisir à créer

Dans son texte, James exprime, en peu de mots, toute sa démarche de travail et de création. Depuis son idée de départ jusqu'à son bilan final, cet étudiant porte un regard très senti sur son parcours artistique en sérigraphie. Il raconte comment il a trouvé sa source d'inspiration et sa motivation, mais aussi il ajoute qu'il sentait le besoin de *se gâter*. Comme on peut le lire, la production fut parfois douloureuse voire frustrante; cette réaction n'a pourtant pas découragé l'étudiant qui a d'ailleurs très bien réussi son travail. On perçoit finalement, non seulement sa satisfaction, mais aussi sa fierté. Cet étudiant a su prendre conscience des changements qui se sont opérés en lui, il a grandi.

Pour mon dernier travail, je voulais vraiment me gâter. Je suis amateur de vieilles affiches promotionnelles de musique ou de cinéma des années 40 à 90. Quand j'ai su qu'elles étaient majoritairement faites en sérigraphie, je me suis donné comme mission d'essayer d'en réaliser une par moi-même. Cette fixation m'a valu tout un casse-tête malgré mes petites expériences antérieures. Je suis très satisfait du résultat final. Je trouve que le sentiment d'accomplissement est très important lorsque l'on consacre autant de temps et d'énergie à réaliser un travail. Il termine son texte ainsi : J'ai appris plus que la technique, j'y ai également développé la patience et la précision. Merci. (James).

La sérigraphie, comme toute discipline en estampe, opère une certaine magie lorsque l'artiste ou l'étudiant imprime. Les étudiants sont fascinés par la couleur et la transparence des encres. Le plaisir de créer s'exprime ainsi différemment. J'ai fréquemment entendu des étudiants qui chantaient, d'autres qui souriaient et d'autres simplement retirés dans leur bulle. Tous affichaient momentanément le bonheur, le ravissement devant *l'apparition de l'image*.

Ce qui m'a guidé tout au long de ce travail était le plaisir. Je n'avais pas d'objectifs particuliers, sinon d'aimer mon travail et de vouloir réaliser quelque chose qui me plairait esthétiquement parlant. Je suis donc satisfait de mon travail et j'aurai certainement le goût de retravailler en sérigraphie dès la session prochaine. Je crois qu'elle sera pour moi une solution de tous les recours! (Charlot)

Selon moi, l'une des raisons qui fait que les étudiants choisissent d'étudier en arts visuels, c'est le plaisir de créer, de travailler, la couleur, la matière, les formes. Ce plaisir devrait, normalement, être renforcé par l'apprentissage, l'expérimentation et l'expression en art. Être initié à une nouvelle technique, telle la sérigraphie, me paraît alors un des moyens pour stimuler le bonheur de la création avec ce qu'il comporte d'embûches, de remise en question

et même d'échecs. Par ailleurs, le plaisir de créer est souvent associé aux sources d'inspirations qui passionnent les étudiants. Ainsi, plusieurs étudiants ont senti du plaisir lorsqu'ils étaient « inspirés » alors qu'au contraire, ils sont déçus, insatisfaits de leur travail, lorsqu'ils ne se sont pas sentis « inspirés ». J'ai d'ailleurs remarqué que plusieurs parlent plus naturellement d'inspiration que d'intention artistique comme c'est souvent le cas pour les artistes qui mènent une carrière professionnelle axée sur la recherche. De mon avis, lorsque les étudiants utilisent le terme « inspiration », ils font référence à un état de grâce et à une illumination subite ou alors à une source d'influence. Contrairement à l'inspiration, l'intention artistique requiert, de la part du créateur, une réflexion plus articulée et plus consciente du projet de création. Je crois que, finalement, le plaisir de créer se manifeste sur deux niveaux : un premier concerne l'acte de faire alors que le deuxième fait référence à l'accomplissement du travail de création, à la satisfaction ressentie lorsque le travail est terminé.

Sous-thème 3 : le besoin de valorisation

J'ai remarqué que les étudiants qui présentent des travaux dont ils sont fiers, acceptent plus facilement de soumettre leur travail au regard d'autrui. Cette attitude est propice à créer des échanges qui surviennent spontanément et, par ricochet, contribue souvent à nourrir la motivation de l'étudiant. Lorsqu'ils obtiennent une bonne note ou lorsque je fais des commentaires positifs, je les aide à acquérir de la confiance. Leur regard est évocateur. Certains mentionnent cependant, dans leur texte, que la valorisation dont ils ont tellement besoin provient de leur propre satisfaction du travail accompli ou des efforts fournis.

Les projets que j'ai réalisés m'ont demandé beaucoup d'énergie et de persévérance car il y a eu plusieurs d'imprévus à surmonter. Ce fut un grand défi cette session, vue (*sic*) ma condition physique, mais, malgré tout je suis assez satisfaite de ce dernier projet, dans lequel j'ai pu appliquer toutes mes expériences acquises. (Jeanne)

« Avec le recul, je suis fière de ce que j'ai réalisé pour ce dernier projet et cela me donne davantage le goût de poursuivre ma démarche d'apprentissage et d'exploration en sérigraphie. » (Anne)

Les étudiants qui ont participé à mon projet sont en construction identitaire; ils sont tous jeunes et ont entre 21 et 24 ans. Ils ont besoin de modèles, de guides qui sont sensibles à leurs doutes, à leurs difficultés et à leur progrès. Ils veulent savoir ce que j'apprécie dans leur travail comme ce qu'ils doivent améliorer. Ils ont aussi besoin de confirmer leur parcours d'études. La relation avec le professeur qui les accompagne est très précieuse, cependant la bonne relation entre étudiants peut aussi être enrichissante. Ainsi la valorisation peut venir du professeur, des étudiants ou même de leur entourage. C'est souvent à travers les paroles et les regards d'autrui que l'étudiant acquiert une meilleure estime de soi mais, souvent, la source de cette reconnaissance provient de leurs créations et des efforts qu'ils ont déployés pour les réaliser.

Aussi, dans le domaine des arts, plus que dans tout autre discipline, le regard de l'autre porté sur sa production est vital. Il m'apparaît ainsi essentiel de faire de sorte que l'activité de critique soit une expérience féconde. Enfin, les étudiants peuvent trouver une source de motivation dans la persévérance qu'ils ont démontrée, même si le travail n'est pas tout à fait à la hauteur de leurs attentes.

4.4.4 Thème 3 : L'attitude de l'enseignant

Tableau 4.3

L'attitude de l'enseignant

Thème 3	L'attitude de l'enseignant
Sous-thème 1	l'enseignant et la création artistique
Sous-thème 2	l'enseignant à l'écoute
Sous-thème 3	l'enseignant et l'œuvre <i>en train de se faire</i>

Sous-thème 1 : l'enseignant et la création artistique

Dès le premier cours, je présente brièvement mon parcours artistique et annonce mon implication dans le domaine de l'estampe. Plus tard dans la session, lorsque les étudiants ont acquis plus d'aisance et de compréhension de la technique de sérigraphie, je présente des œuvres d'artistes graveurs que je connais et dont la démarche singulière permet aux étudiants de découvrir des modes de présentation et d'élaboration de projet de création en estampe. Je montre aussi le travail que j'ai réalisé depuis une dizaine d'années; j'introduis plusieurs anecdotes en lien avec les voyages, les résidences et les expositions que j'ai réalisés à l'international. Je parle aussi des centres d'artistes spécialisés en estampe au Québec et de l'avantage pour les jeunes d'appartenir à un regroupement d'artistes professionnels.

C'est le fun de voir que tu es impliquée dans le milieu parce que ça nous rassure. Il y a pas mal de professeurs qui ne semblent pas avoir de production. Je pense même qu'il y en a qui ne vont jamais voir d'expo. Je ne sais pas comment ils peuvent faire pour juger nos travaux? Élisabeth

Sachant que les étudiants en art ont beaucoup de satisfaction à se former avec des professeurs/artistes qu'ils jugent compétents, je considère qu'il est important que les étudiants soient ainsi mis au courant de ma démarche de création et de ma connaissance du milieu de l'art. Mon expérience artistique me permet de mieux les accompagner dans leur propre recherche et de comprendre ce qu'ils vivent au cours des différentes phases de création. Je crois aussi qu'il est important, pour l'enseignant, de démystifier le phénomène de la création afin d'aider les étudiants à s'engager dans un projet de création, à se situer dans un contexte social et à trouver son identité artistique.

Sous-thème 2 : l'enseignant à l'écoute

À plusieurs reprises, j'ai noté, dans mon journal de bord, les initiatives que j'ai entreprises pour établir un dialogue riche et souvent teinté d'empathie, avec les étudiants. Les attitudes que j'ai souvent adoptées révèlent que je suis une enseignante présente et réceptive envers les comportements et les besoins des étudiants. J'ai à cœur de bien les encadrer dans leur formation mais aussi de les aider à comprendre ce qu'ils vivent et ce qu'ils ressentent lorsqu'ils sont en processus de création. De ce fait, j'encourage, je réconforte, je rassure, j'explique, je rappelle, je prévois. L'étudiant en art doit, par ailleurs, accepter d'être

confronté à des frustrations, des doutes, des embûches, mais le fait d'en être conscient, aide l'étudiant à surmonter les difficultés. Il appartient ainsi à l'enseignant de rassurer les étudiants sur l'éventualité d'une telle situation d'inconfort dans un processus de création.

Je procède à une évaluation sommative du premier travail de façon individuelle ; chaque étudiant vient me rencontrer et montre ses copies une à une en identifiant lui-même ses erreurs d'impression. Il doit mentionner la cause du problème technique et la solution envisagée pour le corriger. Je questionne l'étudiant pour connaître son niveau de satisfaction en regard du premier travail, son appréciation artistique et technique. Après chaque rencontre, je m'assure que l'étudiant a bien compris les consignes du second projet.

Je rapporte maintenant les paroles d'une étudiante, qui m'a demandé beaucoup d'effort et de patience, pour l'aider à passer à travers les embûches. Mon journal de bord contient plusieurs notes concernant des cas d'étudiants découragés ou déçus. Un cas, en particulier, présente l'effort que j'ai déployé pour aider une étudiante. Un jour, Jeanne est arrivée en me disant : « Je suis pas mal à boutte » Elle avait des problèmes de santé (une mononucléose) et était très inconfortable avec la technique de la sérigraphie. Elle a accumulé beaucoup de retard en début de session; ce fut donc ardu, pour elle, de reprendre le temps perdu. En outre, elle était tellement découragée de son premier projet, qu'en cachette, elle l'a placé dans mon tiroir pour que je l'évalue sans qu'elle soit à côté de moi comme ce fut le cas pour tous les autres étudiants. Elle a finalement surmonté les obstacles. La réflexion notée dans mon journal a été la suivante: « J'ai porté plus d'attention à cette étudiante qu'à l'art et à la créativité. »

En conclusion, je dirais que je n'ai pu effleurer que la surface de ce que peut être la sérigraphie. C'est une pratique qui demande beaucoup de patience, de manipulation physique et comporte plusieurs étapes. Ce qui signifie que la pratique de la sérigraphie, selon mon expérience, laisse énormément de place à l'imprévue (*sic*). Les projets que j'ai réalisés m'ont demandé beaucoup d'énergie et de persévérance car il y a eu plusieurs imprévus à surmonter. Ce fut un grand défi (*sic*) cette session vu ma condition physique mais, malgré tout, je suis satisfaite de ce dernier projet, dans lequel j'ai pu appliquer toutes mes expériences acquises. (Jeanne)

Je mentionne qu'à chaque session, un étudiant « en vient aux larmes » par trop d'acharnement ou de stress accumulé pendant l'impression. J'ajoute que le stress fait pourtant partie de l'apprentissage en création artistique.

Selon moi, l'attitude de l'enseignant à l'écoute est déterminante pour accompagner les étudiants, surtout dans les cours d'atelier de création. Enfin, j'ai remarqué que les étudiants qui ont une démarche de création plus assumée sont moins facilement déstabilisés parce qu'ils connaissent les répercussions des frustrations sur les projets de création. Ainsi, ces étudiants démontrent généralement moins d'insécurité, du moins en ce qui concerne la technique proprement dite.

Sous-thème 3 : l'enseignant et l'œuvre *en train de se faire*

Le travail en état d'alerte

Mon travail en art s'élabore selon un processus basé sur l'immédiateté, la présence et le hasard; d'emblée, la notion de catastrophe, bouleversement dû à un accident possible, est inhérente au processus de création. Ma démarche en enseignement demeure très proche de celle que j'ai développée en tant qu'artiste. Mon enseignement en art comporte une part importante de décisions liées au hasard qui rendent plus dynamique le cours et les échanges avec les étudiants. Dans l'atelier de sérigraphie, autant que dans le processus de création, je suis en perpétuel état d'alerte. Il s'agit d'une attitude que j'adopte naturellement, qui n'est pas toujours facile à supporter mais, selon moi, c'est ainsi que j'arrive à gagner la confiance des étudiants.

Le travail en sérigraphie consiste en un va et vient continu entre les impressions et le clichage des matrices. C'est un parcours palpitant, un plaisir de découvrir, étape par étape, une œuvre qui prend forme, qui naît sous nos yeux et qui se révèle presque par magie. À l'opposé de ce merveilleux état de désir, un risque élevé menace pourtant l'existence de l'œuvre; le hasard et la présomption de l'accident déterminent la réussite ou l'échec. Dans mon enseignement de la sérigraphie, j'insiste sur la nécessité pour l'étudiant d'adopter une *attitude d'artiste*, ce que j'ai nommé plus avant, l'état d'alerte, lorsqu'il travaille dans l'atelier. Les hasards, tout autant que les erreurs, doivent être pris en considération dans l'élaboration du travail. Chacune des étapes préparatoires, soigneusement réalisées, aide certainement à l'étudiant à éviter des erreurs lors de l'impression, mais, relativiser la gravité des erreurs tend à diminuer le stress lorsqu'il travaille dans l'atelier de sérigraphie. Dans le

domaine de la création, les erreurs font partie du processus de réflexion et participent à la formation de l'artiste et à celle de l'étudiant.

Pour la première démonstration qui porte sur l'application des bouche-pores, la consistance des encres, le repérage et l'impression, j'imprime une première fois puis je demande à chaque étudiant, à tour de rôle, d'exercer les mêmes gestes. Le groupe est réuni autour de la table d'impression et je profite de l'exercice de manipulation pour utiliser les erreurs, les maladresses et les oublis des étudiants comme des contre-exemples. (Note de mon journal de bord)

Les images qui parlent

Je recours à une banque de travaux pour développer le jugement critique des étudiants et leur aptitude à l'appréciation esthétique. Cette banque est constituée de copies d'atelier que les étudiants laissent à l'École des arts visuels. Ces sérigraphies servent d'exemple pour les sessions futures. Je sélectionne régulièrement des travaux et les montre en fonction des projets que les étudiants ont à réaliser; cette activité aide les étudiants à mieux comprendre le fonctionnement de la technique de sérigraphie de même que les nombreuses pistes de travail et de recherche que les étudiants peuvent explorer. Tout au long de la session, j'invite les étudiants à examiner les copies d'atelier conservées dans un classeur (*voir* Figure 4.19 : Copies d'atelier en sérigraphie, p. 80) et je suggère aussi de consulter les ouvrages spécialisés sur l'estampe dans le bureau du responsable de l'atelier. Je propose des ouvrages qui correspondent le plus possible au goût des étudiants. Les réactions sont généralement positives; dans plusieurs cas, je peux même percevoir l'influence que les images ont pu avoir sur leur travail.

Je présente à deux étudiants en design graphique des ouvrages qui les ont emballés : un volume sur les affiches réalisées en sérigraphie et un livre dans lequel sont reproduites dix sérigraphies d'Andy Warhol intitulées Mick Jagger.

« Quand on a vu ce que les autres avaient fait, on s'est dit qu'on avait du travail à faire. »
(Élisabeth)

Le fait de montrer des travaux d'étudiants ou des photographies influence inévitablement les projets. Les bons travaux émerveillent et suscitent l'admiration d'autant plus qu'ils ont été

réalisés par des pairs. Pour plusieurs étudiants, cette activité du voir les met au défi; ils veulent que leurs projets soient à la hauteur de ceux de leurs collègues et amis.

En conclusion, maintenant que les étapes d'analyse descriptive et interprétative ont été effectuées, je suis en mesure de mieux comprendre mon enseignement. Je peux identifier les stratégies et les attitudes qui aident les étudiants à mieux arrimer les savoir-faire liés à l'apprentissage d'une technique d'impression à une démarche de création plus ouverte.

Copies d'atelier en sérigraphie

« Aussi banal et anodin qu'il puisse paraître,
ce tiroir est une véritable petite mine d'or
pour les étudiants et pour moi. »



Figure 4.19

CONCLUSION

L'artiste et l'enseignante semblent avoir maintenant trouvé un terrain commun situé entre l'art et la pédagogie. Toutes deux, en créant et en enseignant, habitent un lieu fragile et mouvant, un lieu fertile. Ce mémoire de maîtrise retrace la route empruntée, depuis plus de deux ans, pour tenter, d'une part, de lever le voile sur les intentions sous-jacentes à mes expériences professionnelles et, d'autre part, pour découvrir le moyen d'améliorer mon enseignement auprès des étudiants en arts à l'université Laval. La décision d'entreprendre cette aventure dans l'inconnu a été motivée par un profond désir de comprendre comment, ma pratique de l'art et celle de l'enseignement, peuvent coexister, tout en respectant la finalité respective de chaque acte. Deux motivations profondes ont justifié ce besoin de marier mes deux pratiques: l'amour de l'art et la passion d'enseigner. Cette errance, bien que passagère, aura toutefois été fort salutaire.

Mon parcours de recherche a commencé, de façon intensive, au début du mois de janvier 2006 pour se terminer à la fin du mois de septembre 2007. Le contexte du cours de sérigraphie, que j'ai donné à la session d'hiver 2006, aux étudiants de premier cycle inscrits à l'École des arts visuels de l'Université Laval, a constitué le terrain de recherche. Dans mon enseignement de la sérigraphie, j'avais remarqué que les étudiants accordaient trop d'importance à la technique d'impression au détriment de la création artistique. En corollaire, ils démontraient un stress démesuré lorsqu'ils travaillaient dans l'atelier. J'avais aussi constaté que les étudiants ne faisaient pas suffisamment usage d'une démarche de création et qu'ils avaient de la difficulté à porter un jugement critique sur leurs travaux. Or, selon mon expérience de la création et de l'enseignement, le travail de création est exigeant et requiert que l'artiste, comme l'étudiant en art, soient en perpétuel *état d'alerte* et engagés dans leur création.

Mon principal objectif était alors d'améliorer ma pratique de l'enseignement pour être en mesure d'aider les étudiants à adopter, le plus rapidement possible, une attitude de recherche

et qu'ils aient du plaisir à créer. Pour ce, je devais identifier, dans ma pratique de l'enseignement, des stratégies et des méthodes d'enseignement qui favoriseraient un meilleur arrimage entre les savoir-faire liés à l'apprentissage d'une technique d'impression à une démarche de création personnelle. En conséquence, je souhaitais contribuer à améliorer l'enseignement de la sérigraphie et, par ricochet, l'enseignement des différentes techniques d'impression en art.

Pour effectuer ma recherche, j'ai utilisé l'approche heuristique, telle que développée par Craig, une approche qui m'a permis de porter un regard réflexif sur ma pratique de l'enseignement auprès d'étudiants de premier cycle universitaire. J'ai utilisé la méthode d'analyse qualitative selon Mucchielli et Paillé pour traiter les données recueillies. Ces données proviennent d'observations relevées dans l'action ou après le cours, telles celles du journal de bord. Les dix-sept étudiants inscrits au cours ont été mes principaux participants.

Ce mémoire comporte quatre chapitres. Dans le premier chapitre, j'énonce la problématique et la question de recherche et j'énumère les objectifs de recherche que je m'étais fixés. J'expose aussi mes expériences de travail comme artiste, comme enseignante et comme commissaire d'expositions. Enfin, je trace un portrait du contexte académique dans lequel s'est déroulée la recherche.

Le deuxième chapitre est consacré au cadre théorique. En première partie, je traite des réformes du système scolaire qui ont eu lieu dans les années quatre-vingt-dix, du changement de paradigmes dans l'enseignement et de la mutation de la clientèle étudiante. Le contexte universitaire s'est considérablement transformé au cours de ces années; en occurrence, il est alors passé du paradigme enseignement, axé sur l'enseignant et la transmission de ses savoirs au paradigme apprentissage, axé sur l'étudiant et sur le rôle que celui-ci a à jouer dans sa formation académique. Je décris les rôles que l'enseignant doit jouer dans un tel contexte scolaire. Pour aider les étudiants à s'impliquer dans leur formation et à trouver la motivation, l'encadrement, l'engagement et le dialogue sont les attitudes souhaitées. Dans l'enseignement des disciplines artistiques, plus que dans tout autre, la relation avec l'étudiant est un facteur primordial. Dans la dernière section de ce même chapitre, je parle du processus de création et de la nécessité d'en acquérir une compréhension articulée. Je fais référence à certains auteurs

qui en ont traité et j'explique en quoi consiste le processus. Je termine par une analyse de la dynamique de création selon le modèle de Pierre Gosselin et ses collaborateurs. Cette dynamique de création comporte trois phases : la phase d'ouverture, la phase d'action productive et la phase de séparation. Par ailleurs, trois mouvements viennent dynamiser chacune des phases, soit le mouvement d'inspiration, le mouvement d'élaboration et le mouvement de distanciation.

Le troisième chapitre porte sur les méthodes auxquelles j'ai eu recours pour effectuer ma recherche. Je précise les motifs pour lesquels j'ai choisi la méthode qualitative et la recherche heuristique pour explorer mon champ d'application pédagogique et analyser ma pratique de l'enseignement de la sérigraphie. La recherche qualitative permet de comprendre un phénomène humain, en l'occurrence l'enseignement de l'art dans un contexte universitaire. Quant à l'approche heuristique, elle est tout indiquée pour permettre au chercheur de mettre à contribution son expérience pour accéder à la compréhension d'un phénomène humain. Je décris les quatre étapes de cette méthode qui sont : la question, l'exploration, la compréhension et la communication. La dernière partie du chapitre est consacrée à la méthodologie; j'y dévoile le déroulement de mon projet de recherche sur le terrain, je décris la population ciblée, les étudiants inscrits à mon cours de sérigraphie et je présente les outils de cueillette des données. Je termine en expliquant comment j'ai procédé pour recueillir mes données, comment je les ai traitées et j'annonce enfin les résultats de mon analyse.

Le quatrième chapitre est le cœur de ma recherche. Je place le lecteur dans le contexte du cours de sérigraphie, je complète ce portrait avec des photographies de travaux d'étudiants et de l'atelier dans lequel je donne le cours. Je parle des objectifs du cours et de mon intention pédagogique; ce qui m'importe avant tout, c'est que les étudiants soient attentifs à l'œuvre en train de se faire et adoptent *l'attitude de l'artiste en état d'alerte constant*. La technique sert d'outil à la création. En conséquence, mon intention est de faire en sorte que les étudiants sachent bien arrimer l'apprentissage de la technique avec celle de la production d'une œuvre imprimée en sérigraphie.

La dernière partie du chapitre IV se rapporte à la description et à l'interprétation des thèmes retenus : l'engagement des étudiants, les besoins des étudiants et l'attitude de l'enseignant.

Ce fut, pour moi, une étape motivante, voire émouvante par moments. Je découvre des vérités insoupçonnées, je porte parfois un regard attendrissant sur certaines situations, je prends plaisir à revoir les étudiants et à relire leurs textes. Bien que les thèmes retenus semblent reliés à certaines notions traitées dans le cadre théorique, mon analyse provient uniquement d'observations sur le terrain. Je suis bien entendue, satisfaite et rassurée de cette corrélation, ce qui, conséquemment, a pour effet de corroborer, un tant soit peu, les théories avancées et les résultats de recherche annoncés.

Le thème de l'engagement est, somme toute, le thème le plus récurrent; qu'il s'agisse de celui de l'étudiant ou de celui de l'enseignant, l'engagement demeure l'attitude *sine qua non* pour la réussite de la formation et celle de la transmission des savoirs. De mon avis, et de l'avis de plusieurs auteurs consultés, l'engagement est aussi un signe de la motivation à s'investir personnellement dans la voie de la formation en art comme dans celle de la création artistique. En définitive, c'est l'attitude souhaitée et celle que je devrai, dorénavant, considérer, prioritaire, comme élément de stratégie dans mon enseignement des arts.

De ce fait, mon engagement implique aussi une écoute et une ouverture aux besoins exprimés par les étudiants. Outre le thème de l'engagement, le thème des besoins des étudiants m'apparaît fondamental. La récurrence des données analysées, m'a permis d'identifier les plus importants besoins des étudiants: le besoin de liberté dans la création, le besoin d'avoir du plaisir à créer et le besoin de se sentir valorisés dans leur démarche de formation artistique. Ils sont en période de construction identitaire et, il va de soit, qu'ils ont besoin d'une oreille attentive pour être accompagnés et guidés dans la voie de la formation en art et dans leur intégration future au milieu artistique. D'ailleurs, plusieurs intervenants du milieu artistique et du domaine scolaire seraient unanimes pour affirmer qu'il s'agit d'un milieu pour le moins exigeant. En conséquence, je crois qu'il est du devoir de l'enseignant de bien informer les étudiants de cette situation et des difficultés qu'ils auront à surmonter. L'enseignant/artiste devient ainsi un guide et parfois même un modèle utile sinon nécessaire. Idéalement, toute expérience acquise dans une démarche de création ou dans une démarche pédagogique devrait profiter aux étudiants.

L'attitude de l'enseignant s'est finalement imposée comme étant thème primordial dans le contexte d'un apprentissage centré sur l'étudiant. Au chapitre deux, portant sur le cadre théorique, j'ai mentionné que les rôles de l'enseignant dans le paradigme apprentissage étaient l'encadrement, l'engagement et le dialogue. Toutefois, après l'analyse de mes données, j'ai pu identifier des attitudes qui relèvent principalement du rôle de l'enseignant en art. La conduite de l'enseignant en art, pour favoriser la création et l'expression artistique, doit impérativement tenir compte des phases du processus de création. Afin d'être en mesure d'accomplir cette délicate tâche, l'enseignant devrait non seulement avoir une conscience articulée du processus, mais il doit aussi être à l'écoute des besoins des étudiants et disposé au dialogue.

Mes stratégies et mes modèles d'intervention pédagogiques relèvent dorénavant des résultats de cette recherche. Pour en tenir compte, je souhaite adopter une attitude qui favorise l'intégration de mes expériences d'artiste. Puisque c'est la création qui est la priorité dans mon enseignement de l'estampe, les stratégies priorisées viseront à favoriser l'engagement des étudiants dans une démarche de création, à les soutenir dans leur quête de sens et à leur transmettre le plaisir de créer. Concrètement, pour arriver à communiquer ce plaisir, j'envisage de développer une méthode d'enseignement qui diminue le stress des étudiants lorsqu'ils travaillent dans l'atelier. Les étudiants seraient ainsi en mesure d'adopter une attitude de créateur plutôt qu'une attitude d'exécutant. Je prévois mettre l'accent sur la recherche et la découverte plus que sur le savoir-faire. Je souhaite percevoir chez les étudiants un comportement de travail qui reflète l'aisance et le bien-être. En corrélation, il serait justifié de croire que ce comportement favorise l'engagement de l'étudiant dans une démarche personnelle et, par le fait même, la quête de sens.

J'envisage aussi de porter plus d'attention au processus de création en étant réellement à l'écoute des paroles, des faits et des gestes des étudiants. Dans mon approche d'encadrement, les échanges entre l'enseignant et les étudiants seront favorisés, principalement lors des rencontres individuelles. L'intérêt porté à l'étudiant devrait permettre d'établir un climat de confiance et ainsi valoriser le rôle de l'étudiant dans sa formation en art. En définitive, je suis persuadée qu'une grande part de l'atteinte de mes objectifs, repose dorénavant sur l'harmonie qui s'établit entre moi et les étudiants en situation de création.

Je termine ce long périple sur le chemin de la découverte en me posant la question suivante : En définitive, l'artiste n'enseigne-t-il pas comme il crée? À plusieurs reprises, j'ai abordé dans ce mémoire les notions d'état d'alerte, d'immédiateté, de hasard et de droit à l'erreur. Je fais référence ici à des notions qui relèvent de ma démarche de création mais aussi à celle de mon enseignement. Ne serait-il pas approprié de mettre à profit ces notions qui font incontestablement partie de ma nature, de mon tempérament, et ce, autant dans la création que dans l'enseignement? Je souhaite sincèrement, qu'à l'avenir, le plaisir d'enseigner soit intimement lié au plaisir de créer et que l'étudiant bénéficie de cette synergie pour, qu'à son tour, il puisse s'engager volontairement dans son parcours artistique. J'ambitionne enfin de pouvoir échanger avec mes confrères, professeurs et artistes, les résultats de cette recherche comme le parcours introspectif que j'ai eu le bonheur et la chance de poursuivre.

APPENDICE A

PLAN DE COURS : SÉRIGRAPHIE 1

SESSION HIVER 2006

Université Laval

École des arts visuels

ARV-11696	Sérigraphie 1	HIVER 2006
------------------	----------------------	-------------------

Professeur : Jeanne de Chantal Côté

Adresse courriel : chantal.cote@arv.ulaval.ca

Contenu du cours

Ce cours vise à initier l'étudiant aux savoirs et savoir-faire liés à la pratique de la sérigraphie. L'étudiant est ainsi appelé à développer une démarche artistique personnelle par la connaissance des techniques de base de la sérigraphie

Objectifs spécifiques

- Aider l'étudiant à concevoir une image par l'expérimentation des procédés de la sérigraphie
- Initier l'étudiant aux diverses interventions liées au processus de création de l'image imprimée en sérigraphie
- Développer chez l'étudiant le sens critique qui permet une attitude prospective face à son travail de création en estampe.
- Aider l'étudiant à développer une méthode de travail en utilisant les grands principes de la sérigraphie tout en insistant sur la dimension de la contrainte et du hasard, de l'essai et de l'erreur.
- Amener l'étudiant à explorer la mise en œuvre de l'image, de ses états intermédiaires, en regard de son résultat final, dans une succession d'épreuves.
- Initier l'étudiant aux diverses approches de création en estampe actuelle
- Faire connaître le code d'éthique de l'estampe originale

Les formules pédagogiques privilégiées sont :

Démonstrations techniques, présentations visuelles, discussions de groupe et rencontres individuelles.

Objectifs généraux

Apprendre à l'étudiant à :

1. Monter un pochoir en vue de l'impression en utilisant différentes techniques de clichage : les liquides de remplissages négatif et positif ainsi que l'émulsion photosensible.
2. Préparer les encres d'impressions.
3. Employer le vocabulaire propre à la sérigraphie.
4. Utiliser les techniques de repérage permettant la réalisation d'impression en plusieurs couleurs.
5. Utiliser adéquatement les solvants employés pour le nettoyage des écrans, des outils et des surfaces de travail.
6. Réaliser un tirage régulier.
7. Identifier chacune des épreuves avec une fiche de justification du code d'éthique de l'estampe originale.
8. Manipuler le compresseur à l'eau pour la préparation et la récupération des écrans.

Contenu du cours

Le cours de **Sérigraphie 1** porte particulièrement sur l'acquisition adéquate des différentes techniques de clichage, les juxtapositions et les superpositions de couleurs ainsi que la combinaison des différents procédés de clichage.

Travaux obligatoires

1. Tirage au liquide manuel positif : 15%

Le tirage au liquide positif s'opère en 2 étapes; il consiste d'abord à réaliser une image directement sur l'écran avec un liquide soluble à l'eau. Après avoir couvert toute la surface de l'écran avec un bouche-pore, l'étudiant doit dissoudre le liquide de remplissage de liquide positif afin d'ouvrir les pores des zones qui correspondent au dessin et qui permettront le passage de l'encre. L'étudiant devra réaliser 2 passages de couleur.

2. Tirage au liquide manuel négatif : 15%

Le tirage au liquide négatif consiste à appliquer sur l'écran un liquide de remplissage en couvrant les zones autour du dessin à imprimer. L'image apparaît en négatif sur la surface du papier. L'étudiant devra réaliser 3 passages de couleurs différentes dont un en transparence.

3. Le procédé photomécanique: 30%

Ce procédé consiste à enduire complètement la surface de l'écran d'une émulsion photosensible. Les pochoirs sont créés à partir de diverses formes d'intervention : le dessin, la photocopie, l'utilisation d'objets ou de fibres récupérées. Cette méthode de clichage permet de travailler en quadrichromie (séparation de couleurs). L'étudiant devra réaliser un minimum de 4 passages de couleurs pour ce projet.

4. Projet final : 30%

L'étudiant pourra choisir les types de clichages qui conviennent le mieux à son projet et à sa propre démarche de création. Il pourra combiner différents procédés sérigraphiques.

5. Texte écrit : 10%

L'étudiant devra remettre un texte de 2 pages, double interligne, sur sa démarche de création et sur les caractéristiques techniques de son dernier travail. Ce texte sera présenté sur un format de papier 81/2'' x 11'' dactylographié ou écrit à la main très lisiblement. Le texte doit être accompagné d'une image faisant référence au dernier projet, celle-ci pourrait être une photographie numérisée, une photocopie d'une partie ou de l'ensemble du travail ou tout autre élément visuel se rapportant au projet final.

Mode d'évaluation

Des évaluations formatives sont prévues afin de permettre aux étudiants d'atteindre les objectifs du cours. Deux rencontres de groupe sont prévues : une première rencontre à la mi-session permettra à l'étudiant de bien se situer en regard des objectifs et une seconde à la fin de la session pour la présentation des projets de fin de session.

Échelle de notation

A+ excellent	4,3	96% et +
A	4,0	92% et +
A-	3,7	88% et +
B+ très bon	3,3	84% et +
B	3,0	80% et +
B-	2,7	76% et +
C+ bon	2,3	72% et +
C	2,0	68% et +
C-	1,7	64% et +
D+ passable	1,3	60% et +
D	1,0	56% et +
E échec	0,0	

Bibliographie

- Adam, Robert et Robertson, Carol (2003). *Screenprinting*, Thames and Hudson, New-york.
- Bellavance, Judith (1991). *L'estampe originale au Québec- 1980-1990*. Montréal : Bibliothèque nationale du Québec, Conseil québécois de l'estampe.
- Desaulniers, Louis (1976). *L'art de la sérigraphie*, Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- De Souda Noronha, Jörge(2002). *L'estampe-objet rare*, Paris : Éditions Alternatives.
- Faine, Brad (1990). *Le guide complet de la sérigraphie*, Paris : Dessain et Tolra.
- Feinstein, Roni (1990). *Robert Rauschenberg: the silkscreen paintings, 1962-64*, New York: Whitney Museum of American Art, Boston: Bulfinch Press
- Ferry, David (1994). *Peindre sans pinceau*, Paris : Bordas
- Fortier, Denis (1990). *La sérigraphie à l'eau*, Québec : Denis Fortier.
- Gardner, Andrew B (1976). *The artist's silkscreen manual*, New York : Grosset & Dunlap.
- Hoskins, Steve (2001). *Water-based screnprinting*, Aet C Black, Londres.
- Malenfant, Nicole (1979). *L'estampe*, Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Malenfant, Nicole et Sainte-Marie, Richard (2000). *Code d'éthique de l'estampe originale*, Québec : Conseil québécois de l'estampe.

ANNEXE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Université Laval
École des Arts visuels

Chargée de cours : Chantal Côté
Cours : Sérigraphie
Session : Hiver 2006

Je souhaite utiliser votre photo ou des photos de vos travaux dans le cadre de ma maîtrise en enseignement des arts à l'Université du Québec à Montréal. Ces documents visuels seront intégrés à mon mémoire de maîtrise afin d'appuyer mes propos. Ces documents pourraient aussi être utilisés lors de communications auprès de professeurs d'art à l'intérieur de colloque sur l'éducation artistique ou faire l'objet d'un article dans une revue spécialisée en éducation, artistique. Les documents ne seront en aucun cas vendus ou cédés à une autre partie. Pour préserver l'anonymat et la confidentialité des documents, je m'engage à identifier les étudiants et leurs travaux par des pseudonymes.

Par la présente, j'autorise Chantal Côté à utiliser les documents visuels me concernant dans le cadre de son mémoire de maîtrise. Ces documents pourront aussi être utilisés lors de communication auprès de professeurs d'art à l'intérieur de colloque sur l'éducation artistique ou faire l'objet d'un article dans une revue spécialisée en éducation artistique. Les documents ne seront en aucun cas vendus ou cédés à une autre partie.

Nom de l'étudiant en lettre moulée

Signature de l'étudiant

Date

Signature du chargé de cours

Date

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alloucherie, Jocelyne. 2006. « *Jocelyne Alloucherie : Actes du colloque L'estampe contemporaine, la perméabilité des frontières* » (Québec, 12 octobre 2002). Québec : Engramme, p. 13-23.
- Altet, Marguerite. 1997. *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : Presses universitaires de France.
- Anzieu, Didier. 1981. *Le corps de l'œuvre : essais psychanalytiques sur le travail créateur*. Paris : Gallimard.
- Bouthat, Chantal. 1993. *Guide de présentation des mémoires et thèses*. Montréal : UQAM.
- Centre de recherche interuniversitaire sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVA). 2000. *Expériences étudiantes en arts plastiques : Du déséquilibre formateur à la recherche de balises*. Québec : Université Laval.
- Chaîné, Francine et Bruneau, Monik.. (dir. publ.). 1998. « De la pratique artistique à la formation d'enseignement ». In *La formation des formateurs en art : Revue des sciences de l'éducation*, vol 24, no. 3, p. 475-486.
- _____. 2000. « Une poïétique d'accompagnement : la direction d'étudiants à La Maîtrise en arts visuels ». *Colloque international de poïétique : 18^e Symposium international de la nouvelle peinture de Baie Saint-Paul*, sous la dir. Bernard Paquet.
- Chiron, Éliane. 1997. « La création : La créativité comme valeur pédagogique ». In *La création : Communications* no 64 sous la dir. François Flahault et Jean-Marie Schaeffer. Paris : Centre d'Études transdisciplinaires, p.173-189.
- Côté, Mario. 2000. « On ne demande pas à l'autre d'écouter ». In *Là où ça est, doit advenir le je*, sous la dir. de Johanne Gagnon et Jean-Émile Verdier. Montréal : Galerie de l'UQAM, p. 89-95.
- Craig, Peter Erik. 1978. « *The heart of the teacher, a heuristic study of the inner world of teaching* ». Trad. de l'anglais par A. Hamein. Thèse de doctorat, Boston University Graduate school of Education.
- de Sousa Noronha, Jorge. 2002. *L'estampe, objet rare*. Préf. Nicole Malenfant. Paris : Alternatives.
- Dubois, Jean et Lagane, René. (dir., publ. Jean Dubois). 1991. *Petit dictionnaire de la langue française*. Paris : Larousse.

- Flahault, François et Schaeffer, Jean-Marie. (dir., publ.). 1997. *La création*. Paris : Centre d'Études transdisciplinaires, Communications no 64. P. 173-189.
- Gaillot, Bernard-André. 1997. *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gillon, Étienne, Moreau, Claude, Moreau, Jean-Louis. (dir. publ.). 1975. *Pluri dictionnaire Larousse*. Paris : Larousse.
- Gingras-Audet, Jeanne-Marie. 1979. « Notes sur l'art de s'inventer comme professeur ». *Prospectives* vol.15 no 4 (décembre). Montréal : Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, p.183-204.
- _____. 1985. « Paul Valéry et l'activité créatrice ». In *Imaginaire et créativité : Actes du congrès AQPF*, (Québec 1983) sous la dir. Donia Loignon, Michel Thérien et Claire Brouillet. Québec : AQPF, p. 139-148.
- Gosselin, Pierre, Gingras, Jeanne-Marie, Murphy, Serge et Potvin, Gérard. 1998. « Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique ». In *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, no. 3, p. 647-666.
- _____. 2000. « Repères pour un enseignement de l'art compris comme une voie d'engagement du sujet ». In *Là où ça est, doit advenir le je*, sous la dir. de Johanne Gagnon et Jean-Émile Verdier. Montréal : Galerie UQAM, p. 97-103.
- _____ et Tremblay, Joëlle. 2002. « Recherche de modes pour la théorisation des pratiques en éducation artistique ». Actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels (Montréal 2002) sous la dir. Pierre Gosselin et Francine Gagnon-Bourget, Montréal : CRÉA, p. 31-39.
- _____. 2005. « Pratique réflexive et démarche de création ». In *Traces, vision, mémoire : 25^e Congrès de l'Association québécoise des éducateurs spécialisés en arts plastiques*.
- _____. 2006. « Le développement d'une compréhension articulée de la démarche de création dans la formation à l'enseignement des arts ». In *Développer les capacités créatrices pour le 21^e siècle : Conférence mondiale sur l'éducation artistique organisée par l'UNESCO et le Gouvernement du Portugal*.
- Grushkin, Paul et King, Denis. 2004. *Art of modern rock, the poster explosion*. San Francisco : Chronicle books.
- Honnef, Klaus, 1990. *Andy Warhol, 1928-1987, de l'art comme commerce*. Köln : Taschen.
- Jean, Marcel. 1999. *Entretiens, Marcel Jean et David Naylor*. Québec : Nota Bene.

- Lagoutte, Daniel. (dir.publ.). 1997. *Les arts plastiques, contenus, enjeux & finalités*. 2^e éd. Paris : Armand Collin.
- Langevin, Louise, et Bruneau, Monik. 2000. *Enseignement supérieur : vers un nouveau scénario*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Lavoie, Rachèle. 2006. *Des stratégies d'enseignement favorisant l'intégration des connaissances*. Université Laval.
- L'Écuyer, René. 1987. « L'analyse de contenu : notion et étapes ». In *Les méthodes de recherche qualitatives*, sous la dir. Jean-Pierre Deslauriers. Québec : Presses de l'Université du Québec, p.49-65.
- Lévesque, Monique. 2000. « L'inscription d'un nom : Production d'une jouissance ». In *Là où ça est, doit advenir le je*, sous la dir. de Johanne Gagnon et Jean-Émile Verdier. Montréal : Galerie UQAM, p. 73-79.
- Michaud, Yves. 1993. *Enseigner l'art?: analyses et réflexions sur les écoles d'art*. Nîmes : Éditions Jacqueline Chambon.
- Mucchielli, Alex. (dir.publ.). 1996. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences Humaines et sociales*. Paris : Colin.
- Paillé, Pierre et Mucchielli, Alex. 2005. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Collin.
- Passeron, René. 1996. *La naissance d'Icare, élément de poïétique générale*. Valenciennes : Presses universitaires de Valenciennes.
- Pirot, Laurence et Deketele, Jean-Marie. 2000. « L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université ». (dir. publ. Adèle Chené). *Revue des Sciences de l'Éducation*. Vol. XXVI, no. 2, p. 367-394.
- Québec, Conseil supérieur de l'éducation. 1991. *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social (1990-1991)*. Rapport sur l'état et les besoins en éducation. Québec : le Conseil supérieur de l'éducation.
- Robert, Paul. (dir. publ.). 1977. *Dictionnaire Le petit Robert*. 3^e éd. Paris: SNL Le Robert.
- Savoie, Alain. 2002. « La création artistique comme leçon de vie : une réflexion inspirée par Winnicott et Ehrenzweig ». Actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels (Montréal 2002) sous la dir. Pierre Gosselin et Francine Gagnon-Bourget, Montréal : CRÉA, p. 93-97.

- Souriau, Étienne. 1956. « Du mode d'existence de l'œuvre à faire » In *Bulletin de la Société française de philosophie* : séance du 25 février. T. XLVIII. Paris : Collin, p. 1-20.
- Thibault, Anne. 2000. « Il n'y a pas d'enseignement sans engagement du sujet ». In *Là où ça est, doit advenir le je*, sous la dir. de Johanne Gagnon et Jean-Émile Verdier. Montréal : Galerie UQAM, p.111-117.
- Turcotte, Nicole. 2003. « Grandes lignes du domaine des arts dans le nouveau programme ». In *Arts et culture*. Vol.12, no. 2 (décembre).
- Université Laval, École des arts visuels. Disponible sur Internet. Mise à jour octobre 2006. [réf. 10 sept. 2007]. <<http://www.arv.ulaval.ca>>.
- Valéry, Paul. 1960. *Œuvres*. t. II. Bibliothèque de la Pléiade.
- Van der Maren, Jean-Marie. 1999. *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Viens, Suzanne. 1997. « Exploration heuristique d'un malaise éprouvé dans la pratique de l'éducation artistique ». Mémoire de maîtrise, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.